

Université de Montréal

Le phénomène d'influence entre pairs : Observation des interactions sociales à l'intérieur de groupes d'entraînement aux habiletés sociales impliquant des élèves ayant des troubles du comportement et des pairs aidants sans trouble du comportement

par

Sandrine Dumoulin-Charette

Département de psychopédagogie
Faculté des sciences de l'éducation

Mémoire de recherche présenté à la Faculté des Sciences de l'Éducation
en vue de l'obtention du grade de M.A.
en Sciences de l'Éducation
option Psychopédagogie

20 Septembre 2011

© Sandrine Dumoulin-Charette, 2011

Université de Montréal
Faculté des Sciences de l'Éducation

Ce mémoire intitulé :

Le phénomène d'influence entre pairs : Observation des interactions sociales à l'intérieur de groupes d'entraînement aux habiletés sociales impliquant des élèves ayant des troubles du comportement et des pairs aidants sans trouble du comportement

présenté par :
Sandrine Dumoulin-Charette

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

François Bowen, Ph.D
président-rapporteur

Nadia Desbiens, Ph.D
directrice de recherche

Garine Papazian-Zohrabian, Ph.D
membre du jury

Résumé

Récemment, un nombre grandissant de jeunes ayant des troubles du comportement ont été intégrés dans les classes régulières. Afin de soutenir cette intégration, plusieurs programmes d'intervention ont émergé et été implantés dans les écoles québécoises. Parmi ces programmes, on retrouve le programme *l'Allié*, qui se distingue des autres, notamment, par l'utilisation de pairs aidants. Ce cadre d'intervention prometteur soulève cependant certains questionnements sur la possibilité d'influence négative entre les jeunes. L'objectif de l'étude est de décrire, dans une approche comportementale, le processus d'influence entre pairs. Une méthodologie d'observation systématique des interactions sociales est privilégiée. Les résultats indiquent qu'il n'y a pas eu d'influence négative dans les groupes *l'Allié*. Les comportements perturbateurs ont eu plus de chances de cesser lorsque les participants les ont ignorés, que lorsque les pairs ont réagi à ces comportements. L'ignorance intentionnelle d'un comportement semble donc constituer un processus d'influence important dans les groupes de jeunes.

Mots clés

Influence, troubles du comportement, programme d'intervention, pairs, observation systématique

Abstract

In recent years, a growing number of students with behavioral disorders have been integrated into regular classrooms. Various intervention programs have emerged to support this integration, with many being implemented in Quebec's schools. One of these programs, the *Ally* intervention program, distinguishes itself from others, notably, through its use of peer helpers. Though very promising, this intervention framework raises some questions about the possibility of negative influence among the children. The goal of this study is to describe, in a behavioral approach, the influence process in social interactions between peers. Systematic observation is the method selected to conduct this study. Results indicate that there was no negative influence in *Ally* groups. Furthermore, a disruptive behavior was more likely to stop when participants ignored it, than when peers responded to it. Selective ignoring of behavior thus seems to be an important influential process in groups made up of children.

Key words

Influence, behavioral disorder, intervention program, peers, systematic observation

Table des matières

<u>RÉSUMÉ</u>	<u>III</u>
MOTS CLÉS	III
<u>ABSTRACT</u>	<u>IV</u>
KEY WORDS	IV
<u>LISTE DES TABLEAUX</u>	<u>VIII</u>
<u>LISTE DES FIGURES</u>	<u>IX</u>
<u>LISTE DES SIGLES ET DES ABRÉVIATIONS</u>	<u>XI</u>
<u>1. CONTEXTE</u>	<u>12</u>
<u>2. PROBLÉMATIQUE</u>	<u>15</u>
2.1 L'ÉLÈVE EN TROUBLES DU COMPORTEMENT	17
2.1.1 FACTEURS INDIVIDUELS	19
2.1.2 FACTEURS ENVIRONNEMENTAUX	22
2.1.3 MODELES DE SERVICES POUR LES ELEVES AYANT DES TROUBLES DU COMPORTEMENT	25
2.2 QUESTION DE RECHERCHE	28
<u>3. CADRE THÉORIQUE ET RECENSION DES ÉCRITS</u>	<u>31</u>
3.1 PROCESSUS DE SÉLECTION	31
3.1.1 LE PROCESSUS DE SÉLECTION CHEZ LES ENFANTS	32
3.1.2 LE PROCESSUS DE SELECTION CHEZ LES ADOLESCENTS	33
3.2 PROCESSUS DE SOCIALISATION	34
3.2.1 LE PROCESSUS DE SOCIALISATION CHEZ LES ENFANTS	37
3.2.2 LE PROCESSUS DE SOCIALISATION CHEZ LES ADOLESCENTS	38
3.2.3 LE PROCESSUS DE SOCIALISATION DANS LE CADRE DE PROGRAMMES D'INTERVENTION	40
3.3 PROCESSUS DE FACILITATION	44
3.3.1 LE PROCESSUS DE FACILITATION CHEZ LES ENFANTS	46
3.3.2 PROCESSUS DE FACILITATION CHEZ LES ADOLESCENTS	47
3.4 VARIABLES MODÉRATRICES DE L'INFLUENCE DES PAIRS	48

3.5 SYNTHÈSE	52
<u>4. MÉTHODOLOGIE</u>	<u>54</u>
4.1 TYPE DE RECHERCHE	54
4.2 CONTEXTE	55
4.3 PARTICIPANTS	56
4.4 MODE DE COLLECTE DES DONNÉES OBSERVATIONNELLES	58
4.5 PROCÉDURE DE CODIFICATION	59
4.6 MODE DE TRAITEMENT ET D'ANALYSE DES DONNÉES	60
4.7 CONSIDÉRATIONS DÉONTOLOGIQUES	61
<u>5. RÉSULTATS</u>	<u>63</u>
5.1 ANALYSE DESCRIPTIVE DES VARIABLES	64
5.1.1 COMPORTEMENTS	64
5.1.2 DIRECTION DU COMPORTEMENT	65
5.1.3 RÉACTIONS AUX COMPORTEMENTS	67
5.2 CHAÎNES COMPORTEMENTALES	71
5.2.1 COMPORTEMENT 1 – COMPORTEMENT 2	72
5.2.2 COMPORTEMENT 2 - COMPORTEMENT 3	76
5.2.3 COMPORTEMENT 3 – COMPORTEMENT 4	79
5.3 VARIABLES MODÉRATRICES	80
5.3.1 INTERVENTIONS DES ANIMATEURS	81
5.3.2 LES GROUPES	89
5.3.3 EFFET DU TEMPS	94
5.3.4 TYPES D'ACTIVITÉS	97
<u>6. DISCUSSION</u>	<u>100</u>
6.1 COMPORTEMENTS OBSERVÉS	100
6.1.1 COMPORTEMENTS DÉCLENCHEURS	102
6.2 RÉACTIONS AUX COMPORTEMENTS	103
6.2.1 IGNORANCE DES PAIRS	103
6.2.2 RÉPONSES DES PAIRS AUX COMPORTEMENTS	105
6.2.3 POURQUOI CERTAINS JEUNES POURSUIVENT-ILS LEURS COMPORTEMENTS	106
6.2.4 INTERVENTIONS DES ANIMATEURS	109

6.3 INFLUENCE	110
6.4 EFFETS DU PROGRAMME	111
6.5 LIMITES DE L'ÉTUDE	113
6.6 AVANCEMENT DES CONNAISSANCES ET PISTES DE RECHERCHE FUTURES	114
<u>7. CONCLUSION</u>	<u>117</u>
<u>8. BIBLIOGRAPHIE</u>	<u>120</u>
<u>ANNEXE A</u>	<u>CXXX</u>
<u>ANNEXE B : EXEMPLE DE GRILLE DE CODAGE</u>	<u>CXXXIII</u>

Liste des tableaux

Tableau I : Types de comportements observés, selon l'ordre d'apparition des comportements (C)	72
Tableau II : Régression logistique - Récapitulatif du Modèle	74
Tableau III : Régression logistique - Variables dans l'équation	74
Tableau IV : Comportements Déclencheurs et Interventions des Animateurs	82
Tableau V : Comportements et Interventions des Animateurs	84
Tableau VI : Interventions Selon le Groupe	93
Tableau VII : Interventions Selon le Temps de l'Atelier Suite à une Réponse des Pairs au Comportement	97

Liste des figures

Figure 1 : Proportions des types de comportements observés dans le cadre de l'étude.	65
Figure 2 : Proportions des directions des comportements déclencheurs.	66
Figure 3 : Direction du comportement en fonction du type de comportement.	67
Figure 4 : Proportions des réactions des participants aux comportements.	68
Figure 5 : Réactions détaillées des participants suite aux comportements déclencheurs.	68
Figure 6. : Réactions des participants suite aux comportements déclencheurs, en fonction du type de comportement déclencheur.	70
Figure 7 : Réactions aux comportements perturbateurs déclencheurs et conséquences sur les comportements.	73
Figure 8 : Comportements 2 en fonction des comportements 1.	75
Figure 9 : Réactions des participants suite aux comportements 2.	76
Figure 10 : Réactions aux comportements perturbateurs 2 et conséquences sur les comportements.	77
Figure 11 : Comportements 3 en fonction des comportements 2.	78
Figure 12 : Types de comportements 3 et comportements 4 observés dans les chaînes comportementales.	79
Figure 13 : Réactions aux comportements 3 et conséquences sur les comportements.	79

Figure 14 : Intervention de l'animateur suite à un comportement perturbateur déclencheur, lorsque les pairs ont ignoré le comportement perturbateur, et conséquence de l'ignorance des pairs et de l'intervention sur les comportements.	85
Figure 15 : Intervention de l'animateur suite à un comportement perturbateur déclencheur, lorsque les pairs ont donné une réponse positive au comportement, et conséquence engendrée par une réponse positive des pairs et l'intervention de l'animateur sur le comportement	86
Figure 16 : Intervention de l'animateur suite à un comportement perturbateur pairs ont donné une réponse négative au comportement, et conséquence engendrée par une réponse négative des pairs et l'intervention l'animateur sur le comportement.	87
Figure17 : Proportions des interventions adoptées par les animateurs suite à un deuxième comportement perturbateur.	88
Figure 18 : Interventions des animateurs suite à un troisième comportement perturbateur.	89
Figure 19 : Proportions d'observations enregistrées pour chaque groupe.	90
Figure 20 : Types de comportements observés dans chaque groupe.	91
Figure 21 : Réactions des participants aux comportements selon le groupe.	92
Figure 22 : Comportements observés selon le temps du programme.	95
Figure 23 : Réactions des participants suite à un comportement déclencheur, en fonction du temps du programme.	95
Figure 24 : Réactions en fonction du temps du programme.	96
Figure 25 : Comportements déclencheurs en fonction du type d'activité en cours lors de l'apparition du comportement.	98
Figure 26 : Comportements déclencheurs en fonction de la partie de l'atelier lors de laquelle le comportement est apparu.	99

Liste des sigles et des abréviations

EEDC : Échelle d'Évaluation des Dimensions du Comportement

EHDA : Élèves Handicapés ou ayant des Difficultés d'Adaptation ou d'Apprentissage

FSE : Fédération des Syndicats de l'Enseignement

MELS : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

MEQ : Ministère de l'Éducation du Québec

PCIT : Parent Child Interaction Therapy

SSBD : Systematic Screening for Behavior Disorders

TDAH : Trouble du Déficit de l'Attention avec ou sans Hyperactivité

1. Contexte

Les jeunes qui manifestent des troubles du comportement sont particulièrement vulnérables à l'influence de leurs pairs. Ces jeunes ont souvent des lacunes au niveau des habiletés sociales et sont donc fréquemment rejetés par les autres enfants. Bien qu'ils aient des difficultés dans leurs relations sociales, les jeunes ayant des troubles du comportement entretiennent tout de même le désir d'avoir des amis et de faire partie d'un groupe. Ils tendent donc à se regrouper avec d'autres jeunes qui présentent aussi des difficultés de comportement. Parce qu'ils recherchent l'acceptation sociale de ceux-ci et qu'ils souhaitent faire partie intégrante du groupe, ils ont ensuite tendance à imiter les comportements socialement déviants observés au sein du groupe d'amis, augmentant ainsi leurs propres difficultés de comportement. Puisque l'influence négative entre pairs peut se produire dans tout contexte social, qu'il soit structuré ou non, il est important de se pencher sur la question de l'influence entre pairs d'une part, pour mieux comprendre les mécanismes pouvant expliquer ce phénomène, et d'autre part pour identifier des moyens de prévenir l'influence négative entre pairs, notamment dans des contextes scolaires où ces jeunes peuvent être regroupés sur la base de leurs caractéristiques communes.

Bien qu'il existe une littérature relativement abondante sur le phénomène de l'influence entre pairs, la plupart des études menées s'inscrivent dans une méthodologie quantitative où l'on cherche à mesurer l'évolution des comportements des jeunes. Cependant, il est rare que les chercheurs se soient attardés à observer de façon systématique les interactions sociales entre jeunes afin de mieux comprendre comment s'exerce l'influence entre pairs. La présente étude vise donc à combler ce manque dans le domaine.

Dans le cadre de ce projet de recherche, la stratégie employée consiste à mettre à profit une méthodologie basée sur l'observation systématique d'interactions

sociales entre jeunes ayant des troubles du comportement avec des pairs aidants n'ayant pas de difficultés comportementales. Cette observation prend place au cours de la mise en œuvre d'un programme d'intervention visant à développer les habiletés sociales des élèves ayant des troubles du comportement. Nous estimons que cette étude permettra de mieux comprendre la manière dont s'organisent les relations sociales des jeunes, et surtout, de mieux saisir la manière dont s'opère le phénomène d'influence entre les pairs.

Cette étude est réalisée dans le cadre d'une plus vaste recherche portant sur l'efficacité d'un programme d'intervention auprès d'élèves manifestant des troubles de comportement. Ce programme vise à améliorer les compétences cognitives, sociales et comportementales des jeunes en difficultés, et se distingue d'autres programmes par le fait qu'il implique des camarades de classe n'ayant pas de difficultés comportementales qui agissent à titre de pairs aidants. Ces pairs aidants visent à servir de modèles et à promouvoir l'adoption de comportements prosociaux (coopération, entraide, soutien etc.). Les concepteurs du programme misent ainsi sur l'influence positive que peuvent avoir ces pairs aidants au sein des groupes d'intervention.

Au cours de l'implantation du programme, toutes les séances d'intervention ont été filmées afin de permettre une supervision clinique des intervenants et également, d'assurer que le programme était mis en œuvre tel que prescrit en respectant les contenus et les stratégies proposés par les concepteurs. Plusieurs bandes vidéo ont ainsi été recueillies afin de témoigner du déroulement des ateliers. Outre cette utilisation, les bandes vidéo constituent du matériel qui permet d'observer attentivement les comportements manifestés par les jeunes, les réactions suscitées auprès du groupe, les impacts de ces comportements sur certains pairs, etc. Il apparaît donc intéressant d'utiliser les bandes vidéo dans le cadre d'une étude portant sur l'influence entre pairs notamment, afin de documenter les interactions sociales entre les jeunes et de mieux saisir comment l'influence s'exerce entre les jeunes.

Dans les lignes qui suivront, la problématique que constitue le phénomène étudié sera d'abord détaillée. Ensuite, une revue de littérature et le cadre théorique sur lequel cette étude s'est construite permettront aux lecteurs de mieux comprendre le phénomène. Puis, la méthodologie privilégiée dans le cadre de cette recherche sera explicitée. Enfin, les derniers chapitres présenteront les résultats obtenus suite à cette étude, une discussion quant aux observations faites ainsi que les conclusions de cette étude.

2. Problématique

Depuis 2000, le Ministère de l'Éducation, conformément à la *Politique de l'Adaptation Scolaire* (MEQ, 1999), privilégie le cadre d'enseignement le plus normal possible pour les élèves handicapés ou ayant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA). Le sujet de l'intégration scolaire au sein des écoles primaires et secondaires québécoises a fait depuis l'objet de nombreux débats médiatiques (Chouinard, 2005; Dion-Viens, 2009a, 2009b; Perreault, 2007; Radio-Canada, 2004, 2005, 2007, 2009). D'un côté, certains croient que l'intégration scolaire devrait être privilégiée, et ce, pour l'ensemble des élèves handicapés ou ayant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA). En effet, des lacunes importantes des milieux spécialisés ont été mises en lumière, remettant ainsi en doute leur pertinence et leur efficacité auprès des élèves HDAA (Slavin & Madden, 1987; Vienneau, 1992). D'abord, il n'a pas pu être démontré que les élèves en difficultés évoluant dans des classes spéciales produisent de meilleurs résultats académiques que ceux fréquentant les classes ordinaires (Vienneau, 1992). Ensuite, le fait que ces élèves n'aient pas les mêmes chances d'entrer en relation avec d'autres jeunes qui n'affichent pas de difficultés questionne les chercheurs et les intervenants du milieu de l'éducation qui perçoivent dans cette avenue un facteur de risque pour ces enfants et adolescents (Maertens, 2004). Effectivement, certains affirment qu'ils ne possèdent ainsi pas les mêmes opportunités de réussite que les autres élèves et surtout, qu'ils n'ont pas la chance d'améliorer leurs comportements puisqu'ils n'ont pas la possibilité de côtoyer de modèles comportementaux plus conventionnels dans leur milieu scolaire (Maertens, 2004).

D'autres pensent, quant à eux, que l'intégration scolaire représente un certain risque, tant pour les élèves HDAA que pour les élèves dits ordinaires. D'abord, les professionnels de l'éducation s'inquiètent par rapport aux services proposés à ces élèves particuliers. Effectivement, les élèves handicapés ou ayant des difficultés

d'adaptation ou d'apprentissage affichent des besoins spécifiques nécessitant des interventions bien particulières (MEQ, 1999). Étant donné les manques de ressources humaines et financières dans les écoles primaires et secondaires québécoises, ils se demandent de quelle façon les milieux scolaires peuvent fournir les services nécessaires afin de répondre à l'ensemble des besoins très variés de ces élèves (Heath, Petrakos, Finn, & McLean-Heywood, 2007). Les enseignants possèdent aussi d'autres réticences quant à cette intégration scolaire. Selon la Fédération des Syndicats de l'Enseignement (FSE, 2008), étant donné la popularité grandissante du système d'éducation privé et de ses pratiques quant à la sélection des élèves, les classes comprises dans les écoles publiques québécoises se retrouvent désormais composées d'une très grande proportion d'élèves à risque ou en difficultés (FSE, 2008). Il devient ainsi difficile pour les enseignants d'accorder l'attention et le temps nécessaires à chacun des élèves compris dans leurs classes. Par ailleurs, ces préoccupations quant à l'intégration scolaire ne se limitent pas aux enseignants québécois. Effectivement, dans le cadre d'une étude anglaise visant à recueillir les perspectives des différents agents impliqués dans l'intégration scolaire, des chercheurs ont observé que les enseignants étaient généralement très préoccupés par les problématiques organisationnelles telles la planification du temps et l'application du curriculum scolaire occasionnées par l'intégration scolaire (Frederickson, Dunsmuir, Lang, & Monsen, 2004).

Pour leur part, les parents possèdent une opinion généralement mitigée de l'intégration scolaire (Dion-Viens, 2009a; Radio-Canada, 2004, 2009; Rousseau, Dionne, Vézina, & Drouin, 2009). La plupart sont ouverts à ce que les élèves HDAA soient intégrés à la classe ordinaire, mais ils expriment toutefois certaines craintes face à cette intégration massive d'élèves en difficultés. D'abord, certains parents se demandent de quelle manière l'école ordinaire arrivera à répondre aux besoins de l'ensemble des élèves. D'autres se questionnent par rapport aux contenus enseignés qui devront nécessairement être adaptés afin que l'ensemble des élèves soient en mesure d'apprendre. Enfin, des craintes sont exprimées en ce qui a trait à l'aspect relationnel entre ces différents élèves, notamment les effets

potentiellement négatifs des interactions entre leurs enfants et des jeunes présentant des troubles comportementaux.

Il est légitime que le milieu scolaire et les parents s'interrogent sur les effets de la présence des élèves qui présentent des troubles du comportement au sein des classes ordinaires. C'est pourquoi il est important d'étudier de façon plus systématique et rigoureuse cette problématique particulière afin d'apporter un éclairage nouveau et surtout scientifique sur ce débat parfois émotif et empreint de préjugés.

2.1 L'élève en troubles du comportement

Parmi les élèves handicapés ou ayant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) se retrouvent les élèves ayant des troubles du comportement. Selon le Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (MELS, 2007)

« L'élève présentant des troubles du comportement est celui ou celle dont l'évaluation psychosociale, réalisée en collaboration par un personnel qualifié et par les personnes visées avec des techniques d'observation ou d'analyse systématique, révèle un déficit important de la capacité d'adaptation se manifestant par des difficultés significatives d'interaction avec un ou plusieurs éléments de l'environnement scolaire, social ou familial. Il peut s'agir de comportements sur-réactifs en regard des stimuli de l'environnement (paroles et actes injustifiés d'agression, d'intimidation et de destruction, et refus persistant d'un encadrement justifié...) ou de comportements sous-réactifs en regard des stimuli de l'environnement (manifestations de peur excessive de personnes et de situations nouvelles, comportements anormaux de passivité, de dépendance et de retrait...). » p.24

Les élèves présentant des troubles du comportement adoptent des comportements dits *antisociaux* qui ont en commun une transgression des normes sociales (Stoff, Breiling, & Maser, 1997). Ces comportements, très souvent associés à de

l'agressivité, peuvent à la fois être dirigés envers autrui (agression, défiance, harcèlement, intimidation) ou envers l'élève lui-même (consommation de drogues, suicide) (Hinshaw & Zupan, 1997). Moffitt (1993) a identifié deux trajectoires développementales distinctes en lien avec l'apparition des troubles du comportement : une trajectoire à court terme et plutôt temporaire ainsi qu'une trajectoire à long terme et généralement persistante. D'abord il a observé que plusieurs individus tendent à développer certaines manifestations comportementales déviantes à l'adolescence. Effectivement, à l'adolescence, les individus vivent plusieurs transformations physiques et cognitives les menant à percevoir de façon différente le monde qui les entoure (Cloutier, 1996; Sprinthall & Collins, 1984; Susman & Rogol, 2004). Durant cette période, les jeunes cherchent très souvent à se dissocier de leurs parents et des autres modèles adultes de leur entourage afin de se créer leur propre identité et de s'identifier davantage comme étant des individus matures et autonomes (Claes, 2003; Wolman, 1998). Ils ont donc tendance à passer davantage de temps avec des pairs de leur âge qui les comprennent puisqu'ils vivent les mêmes changements et dilemmes (Claes, 2003). Moffitt (1993) explique que les adolescents cherchent à être considérés comme des adultes dans un monde qui ne les considère pas encore comme tels. Ils se regroupent donc avec leurs pairs afin de se sentir reconnus comme étant matures et afin d'expérimenter des comportements qui sont perçus comme des façons d'agir d'adultes. Selon Moffitt (1993), les jeunes sont donc portés à considérer des comportements inappropriés ou antisociaux tels le vandalisme et la consommation de drogue comme des comportements socialement désirables et ils ont ainsi tendance à vouloir imiter les adolescents qui adoptent ces comportements. Plusieurs adolescents s'adonnent donc à l'adoption de comportements antisociaux (Moffitt, 1993; Sprinthall & Collins, 1984; Wolman, 1998). Cependant, puisque l'adolescence est une période transitoire et donc temporaire du développement, la plupart des jeunes manifestant des problèmes comportementaux durant cette période tendraient à ne pas poursuivre dans une trajectoire de comportements antisociaux à l'âge adulte (Hinshaw & Zupan, 1997; Moffitt, 1993).

Moffitt (1993) a par ailleurs observé que chez certains individus, des manifestations comportementales déviantes apparaissent dès l'enfance. Des facteurs biologiques en interaction avec des facteurs environnementaux auraient pour effet de créer un cycle de comportements antisociaux importants et persistants chez certains enfants. Les individus évoluant continuellement dans une dynamique de comportements déviants seraient d'ailleurs particulièrement à risque de continuer de progresser dans une trajectoire comportementale déviante à l'âge adulte (Hinshaw & Zupan, 1997).

Les troubles du comportement ont fait l'objet de nombreuses études sur le plan étiologique (Huesmann, Eron, Lefkowitz, & Walder, 1984; Patterson, Reid, & Dishion, 1992). De nombreux facteurs de risque ont pu être documentés pour leur contribution au développement de troubles du comportement. Ainsi, on sait que des facteurs liés aux individus tels les facteurs biologiques et génétiques interagissent avec des facteurs environnementaux tels les facteurs familiaux et scolaires (Kauffman, 2001 ; Patterson et al., 1992 ; Rutter, 1997). Bien qu'il soit difficile de prédire avec certitude une trajectoire précise de comportements déviants, il n'en demeure pas moins qu'il soit possible d'identifier des facteurs pouvant augmenter le risque de développer des troubles comportementaux.

2.1.1 Facteurs individuels

Des chercheurs se sont penchés sur l'hypothèse selon laquelle des facteurs biologiques propres aux individus puissent expliquer, du moins en partie, la présence de troubles du comportement. À ce sujet, Kauffman (2001) rappelle cependant l'importance de considérer l'apport des facteurs biologiques dans la genèse des troubles du comportement comme faisant partie d'un amalgame de facteurs interagissant les uns avec les autres.

Le tempérament est le facteur explicatif individuel ayant probablement le plus intéressé les chercheurs œuvrant auprès des jeunes ayant des troubles comportementaux (Bates & Wasch, 1994; Mesman et al., 2009; Thomas & Chess,

1977; Thomas, Chess, & Birch, 1968). Thomas et Chess (1977) définissent le concept de tempérament comme étant un *style comportemental*. Kauffman (2001) quant à lui définit le tempérament comme étant des *façons typiques d'agir dans des situations données*. Il apparaît effectivement que le tempérament puisse permettre de prédire une certaine tendance comportementale chez les individus (Bates, Maslin, & Frankel, 1985; Caspi, Henry, McGee, Moffitt, & Silva, 1995; Letcher, Smart, Sanson, & Toumbourou, 2009). Ainsi, de jeunes enfants ayant un tempérament particulièrement difficile caractérisé par des pleurs fréquents, une attitude de retrait face aux stimuli nouveaux et un manque de contrôle de soi auraient tendance à présenter plus de problématiques comportementales au cours de leur développement que des enfants ayant un tempérament qualifié comme étant plus facile, bien que des enfants de tempéraments divers puissent présenter des problèmes de comportement (Palkhivala, 2009; Poliquin-Verville & Royer, 1992; Thomas & Chess, 1977). Les chercheurs se spécialisant dans le domaine abordent d'ailleurs la question du tempérament en mentionnant l'importance de considérer à la fois les facteurs biologiques et environnementaux qui le génèrent (Chess & Thomas, 1984; O'Mahony, 2005; Palkhivala, 2009; Poliquin-Verville & Royer, 1992; Thomas & Chess, 1977). Dès la naissance, les nouveaux-nés adoptent des manifestations comportementales données qui définissent leur tempérament. Les individus qui sont parents de plusieurs enfants sont d'ailleurs à même de constater les différences individuelles tempéramentales de leurs bambins (Boivin, 2009). Il importe cependant de comprendre que bien que le tempérament soit spécifique à chaque nouveau-né, celui-ci est appelé à se développer et à se modifier au fil de ses expériences avec le monde extérieur (O'Mahony, 2005). En effet, les parents, lorsque confrontés à certains comportements de leur enfant, réagissent chacun à leur manière afin de répondre aux besoins de l'enfant (Coleman & Webber, 2002; Frankel & Bates, 1990). Ces pratiques parentales ou ces façons d'interagir avec le jeune enfant viennent donc modifier ou amplifier certains comportements, définissant le tempérament de celui-ci (Cullinan, 2007). Palkhivala (2009) mentionne d'ailleurs que même lorsque le bébé est dans le ventre de sa mère, l'environnement dans lequel il se trouve peut jouer un rôle dans la structure et la

composition chimique de son cerveau et ainsi influencer sur son tempérament. Des facteurs biologiques et génétiques contribuent donc au développement initial du tempérament du jeune enfant, mais celui-ci est appelé à se construire et se modifier au fil des interactions avec l'environnement.

Le trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH) est une pathologie ayant un lien important avec le développement de problématiques comportementales (Barkley, 2006a). En effet, les enfants ayant des difficultés d'attention et qui ont tendance à être impulsifs sont plus à risque d'afficher aussi des difficultés au niveau du comportement (O'Mahony, 2005). Barkley (2006a) estime qu'entre 45% et 84% des jeunes étant aux prises avec un TDAH recevront aussi un diagnostic de trouble d'opposition et/ou un trouble des conduites à un moment ou un autre de leur développement. Les jeunes ayant un TDAH seraient d'ailleurs qualifiés par leurs pairs, leurs enseignants et leurs mères d'enfants agressifs, dérangeants, bruyants et socialement rejetés (Barkley, 2006a). Par ailleurs, il apparaît que des facteurs biologiques soient intimement liés au développement du TDAH. En effet, des recherches ont permis d'établir des liens entre certaines anomalies au niveau du fonctionnement du lobe frontal ainsi que des déficits au niveau de certains neurotransmetteurs au cerveau et le TDAH (Barkley, 2006b; Cullinan, 2007). De plus, plusieurs recherches impliquant des enfants adoptés ainsi que des jumeaux monozygotes et dizygotes ont permis de mettre en lumière un certain apport génétique pouvant prédisposer certains individus au TDAH (Cantwell, 1996). Les enfants dont les membres de la famille ont un TDAH semblent donc être plus à risque de présenter à leur tour des symptômes de ce trouble (Cantwell, 1996). Comme les enfants ayant un TDAH sont plus à risque de développer des problématiques comportementales, il apparaît donc que des anomalies au niveau du cerveau ainsi que les prédispositions génétiques puissent être liées au développement subséquent du trouble du comportement (Barkley, 2006b; O'Mahony, 2005).

La génétique semble aussi avoir un impact sur le développement de certaines psychopathologies tels la schizophrénie et le trouble dépressif dont le risque de développer les maladies augmente considérablement lorsque certains membres de la famille sont affectés par celles-ci (Kauffman, 2001). Des facteurs biologiques seraient d'ailleurs intimement liés au développement de ces maladies. En effet, certains troubles psychopathologiques semblent être liés à des anomalies au niveau de neurotransmetteurs au cerveau (Cullinan, 2007). Le fait de souffrir d'une maladie mentale augmentant de façon importante le risque de présence de troubles du comportement (Cullinan, 2007; Rutter, 1997), il devient important de considérer les facteurs pouvant mener une personne à souffrir d'une psychopathologie.

Par ailleurs, d'autres facteurs biologiques et génétiques tels la présence du syndrome du X fragile et le fait de subir un traumatisme crânien semblent aussi être liés à la présence de problèmes comportementaux chez les individus (Kauffman, 2001).

Bien que certains facteurs individuels puissent mener un individu à être plus à risque de développer des troubles du comportement, il peuvent rarement expliquer à eux seuls la présence de manifestations comportementales déviantes. L'environnement dans lequel la personne évolue constitue d'ailleurs un aspect non négligeable contribuant au développement des troubles développementaux.

2.1.2 Facteurs environnementaux

En combinaison avec les facteurs individuels présentés précédemment, des facteurs environnementaux interviennent aussi dans le développement des troubles du comportement (Kauffman, 2001). La famille de l'enfant joue d'ailleurs un rôle prépondérant dans l'évolution des comportements antisociaux (Patterson, DeBaryshe, & Ramsey, 1989; Patterson et al., 1992; Shaw & Bell, 1993). Étant le premier environnement fréquenté par l'enfant, il y apprend les fondements des interactions sociales et ces apprentissages auront nécessairement un impact sur

l'ensemble de ses relations sociales futures. Le style parental préconisé par les parents semble d'ailleurs avoir un impact non négligeable sur le développement subséquent de troubles comportementaux (Maccoby & Martin, 1983). Les enfants dont les parents adoptent un style parental négligeant, permissif ou encore, coercitif seraient ainsi plus à risque de développer des problèmes de comportement, alors que les enfants dont les parents exercent un contrôle parental plus étroit tout en étant constants dans leurs exigences et chaleureux avec leurs enfants auraient moins tendance à développer de problèmes à ce niveau (Maccoby & Martin, 1983). Cependant, bien que les pratiques de disciplines parentales aient un impact sur le développement des troubles du comportement, il importe de mentionner que ces pratiques s'inscrivent dans un processus relationnel familial et que bien souvent, un seul individu ne puisse être tenu responsable pour l'évolution relationnelle problématique au sein de la famille (Patterson, Reid, Jones, & Conger, 1975).

Un modèle d'échanges familiaux contribuant au développement de problèmes comportementaux été élaboré suite à l'observation de jeunes antisociaux et de leurs familles respectives (Patterson, 1982). D'abord, il apparaît que lorsque certains parents perçoivent leurs enfants comme étant difficiles, c'est-à-dire lorsqu'ils ont un tempérament plutôt irritable et qu'ils affichent des manifestations d'hyperactivité et d'impulsivité, ceux-ci ont tendance à progressivement développer un sentiment d'irritabilité face à leur enfant (Shaw & Bell, 1993). Ceci est d'autant plus vrai chez des parents vivant beaucoup de stress dans leur vie quotidienne (Trentacosta et al., 2008). Certains parents tendent alors à répondre aux comportements de l'enfant de manière aversive et coercitive afin de leur imposer leur discipline (Patterson et al., 1989). Selon le modèle des échanges coercitifs introduit par Patterson et ses collègues (Patterson, 1982; Patterson et al., 1989; Patterson et al., 1992), les enfants évoluant dans un tel environnement en viennent à développer des stratégies afin de se défendre lorsque placés dans ce type de situations coercitives. Si son parent crie pour lui imposer sa volonté, l'enfant apprend à crier plus fort; si son parent le frappe, l'enfant apprend lui aussi

à utiliser la violence physique. Les comportements inadaptés des enfants augmentent donc en intensité et en fréquence afin de s'adapter au milieu familial. À un second niveau, les parents deviennent souvent fatigués et démunis face aux comportements de leur enfant et à l'inefficacité de leurs pratiques parentales. Ils en viennent donc progressivement à plier plus facilement devant les arguments de leur enfant afin que cesse la confrontation. Ce type d'échanges coercitifs entre les parents et l'enfant se produisent d'ailleurs généralement dans des milieux où les rôles des enfants et des parents sont mis au même niveau, c'est-à-dire lorsqu'ils ont la même autorité au sein des échanges et qu'ils ont donc les mêmes chances de remporter le conflit (Patterson et al., 1992). Ainsi, il devient motivant pour l'enfant de confronter ses parents puisqu'il sait qu'il a de très grandes chances d'obtenir ainsi ce qu'il désire. Lorsque ce type de transactions se répète, l'enfant n'a pas l'occasion d'apprendre à utiliser de comportements prosociaux pouvant lui permettre de développer des relations harmonieuses avec autrui et, au contraire, il apprend une grande quantité de comportements antisociaux (Shaw & Bell, 1993). Ce type d'enfant apprend donc à obtenir ce qu'il désire rapidement, en étant renforcé dans son utilisation de comportements inadéquats tels l'argumentation, les cris et éventuellement, les comportements violents et agressifs (Patterson et al., 1992). Par ailleurs, Bates et al. (1998) ont observé que les enfants qui ont un tempérament fort et résistant face à l'autorité dont les mères exercent peu de contrôle parental sont plus à risque de continuer à utiliser des comportements inadaptés et ainsi, à afficher des problèmes de comportement.

Une fois arrivés à l'école, les enfants ayant évolué dans des milieux où ils n'ont pas eu la chance d'apprendre de comportements prosociaux ne possèdent généralement pas les habiletés sociales nécessaires afin d'intégrer un groupe d'amis et se faire accepter par le groupe de pairs (Patterson et al., 1989). Ce type d'enfant n'a pas été habitué à partager ses choses, à s'excuser lorsqu'il blesse quelqu'un, à être empathique, etc. (Patterson et al., 1992). La plupart des enfants ayant des problématiques comportementales importantes vivent donc du rejet de la part de leurs pairs ainsi que des difficultés académiques puisqu'ils ont du mal à

respecter les consignes établies en classe et qu'ils ne sont pas suffisamment concentrés sur les tâches scolaires (Shaw & Bell, 1993). Lorsque, de surcroît, les parents de ces enfants ne s'impliquent pas de façon active dans leur vie scolaire et qu'ils n'exercent pas une surveillance adéquate de leurs activités, ces jeunes ont tendance à s'affilier à des pairs adoptant aussi des comportements antisociaux (Dishion, Nelson, & Bullock, 2004; Patterson et al., 1989). Ces affiliations entre jeunes ayant des problématiques comportementales ont d'ailleurs pour effet d'amplifier les comportements antisociaux des jeunes ayant des troubles du comportement (Dishion, Nelson, & Bullock, 2004).

Étant donné les risques de marginalisation et d'exclusion sociale et scolaire susceptibles de ponctuer le cheminement de ces jeunes, il s'avère nécessaire d'offrir aux élèves ayant des troubles comportementaux des services éducatifs leur permettant de surmonter leurs difficultés et de renforcer leurs compétences afin d'éviter qu'ils ne s'inscrivent dans une trajectoire de problématiques comportementales à long terme.

2.1.3 Modèles de services pour les élèves ayant des troubles du comportement

Au Québec, différents scénarios éducatifs peuvent être proposés pour répondre aux besoins spécifiques des élèves ayant des troubles de comportement (Slavin & Madden, 1987; Trépanier, 2003; Trépanier & Dessureault, 2006). D'abord, les élèves ayant des troubles du comportement ont généralement la possibilité de fréquenter la classe dite *ordinaire*. La classe ordinaire est l'établissement le plus normal pouvant être proposé à l'ensemble des élèves. Il s'agit généralement de l'école de quartier de l'enfant (Trépanier, 2003). Les élèves ayant des troubles du comportement intégrés à la classe ordinaire interagissent donc avec un grand nombre d'élèves, la plupart ne présentant aucune difficulté particulière, alors que d'autres peuvent présenter certaines problématiques et faire partie du large spectre des élèves HDAA. Lorsque des élèves ayant un trouble du comportement se retrouvent en classe ordinaire, ils peuvent vivre certaines difficultés nécessitant des ressources particulières. Pour venir en aide à ces élèves,

des services complémentaires doivent être offerts au sein de l'école régulière (MEQ, 1999). C'est ainsi que certains élèves ayant des troubles du comportement peuvent progresser dans la classe ordinaire tout en recevant du soutien d'un technicien en éducation spécialisé, d'un psychoéducateur, d'un orthopédagogue, ou encore, d'un psychologue scolaire.

Certains élèves affichent des difficultés scolaires et comportementales telles qu'ils ne peuvent progresser au sein de la classe ordinaire, et ce, malgré les ressources supplémentaires proposées. Il existe donc des classes spéciales présentes au sein des écoles de quartier qui accueillent les élèves nécessitant un soutien particulier (Trépanier, 2003). Les élèves ayant des troubles de comportement peuvent alors être regroupés avec d'autres jeunes en difficultés au sein de groupes à effectifs réduits où ils reçoivent un enseignement particulier par un spécialiste de l'adaptation scolaire. Le principal avantage de ces classes est qu'elles sont beaucoup moins nombreuses, permettant ainsi à l'enseignant d'accorder plus de temps à chacun et aux élèves de recevoir davantage de soutien de la part de leur enseignant (Maertens, 2004). De plus, comme elles sont situées dans des établissements d'éducation réguliers, cela permet aux élèves d'interagir avec des enfants ne partageant pas nécessairement leurs difficultés lors des récréations, du dîner ou encore, dans le cadre d'activités spéciales organisées dans l'école.

D'autres élèves ayant des troubles du comportement sont plutôt scolarisés dans des écoles spécialisées (Trépanier, 2003). Les écoles spécialisées pour les élèves en troubles du comportement regroupent des jeunes affichant des problèmes comportementaux graves dans des classes à effectifs réduits. La principale différence entre les écoles spécialisées et les classes spéciales qui sont comprises dans les écoles de quartier réside dans le fait que les écoles spéciales pour élèves en troubles du comportement ne comprennent que des jeunes étant aux prises avec cette problématique. Dès lors, ceux qui fréquentent ces écoles spécialisées interagissent uniquement avec des élèves ayant en commun des troubles du comportement, limitant ainsi leurs opportunités d'interagir avec des pairs

conventionnels.

Enfin, pour certains élèves pour qui aucun de ces cadres d'enseignement ne convienne, les difficultés comportementales étant trop importantes, la scolarisation mise en place en collaboration avec les centres jeunesse peut constituer une dernière option disponible (MEQ, 1976; Trépanier, 2003).

Bien qu'il existe une gamme relativement diversifiée de modèles de services pour assurer l'éducation des jeunes qui présentent des troubles du comportement, il demeure que de nombreuses questions peuvent être soulevées sur le plan de la socialisation. À ce sujet, des chercheurs ont tenté de comprendre dans quelle mesure des programmes d'intervention s'adressant spécifiquement à des jeunes ayant des troubles comportementaux pouvaient permettre à ces derniers d'évoluer normalement (Dishion, Mc Cord, & Poulin, 1999; McCord, 1997; Poulin, Dishion, & Burraston, 2001). Les résultats de plusieurs études révèlent que le regroupement spécifique de jeunes ayant des troubles comportementaux est susceptible d'entraîner des conséquences néfastes chez ceux-ci notamment, une recrudescence de leurs problématiques comportementales (Dishion & Andrews, 1995; Dishion et al., 1999; Feldman, 1992; McCord, 1997). Effectivement, plusieurs recherches ont révélé qu'un facteur majeur pouvant mener des enfants ou des adolescents ayant des comportements déviants à augmenter ou aggraver leur problématique est l'affiliation avec d'autres pairs ayant des comportements déviants (Dishion et al., 1999; Simons, Wu, Conger, & Lorenz, 1994; Thornberry & Krohn, 1997). Dishion et al. (2008) mentionnent également que lorsque la raison principale expliquant le regroupement de jeunes est leur tendance à la déviance, leur point commun devient donc la déviance. Il n'est donc pas étonnant que ces individus en viennent à s'encourager mutuellement vers ce type de comportement et que les comportements antisociaux prennent ainsi de l'ampleur au sein de ces groupes.

Par ailleurs, le fait que des jeunes ayant des troubles du comportement aient vécu les effets néfastes d'une interaction fréquente avec d'autres individus ayant des

problématiques comportementales dans le cadre de classes spéciales et/ou de programmes d'intervention n'est pas le seul élément qui soit questionnant. Effectivement, il apparaît que les processus découlant du phénomène d'influence négative puissent aussi être observables dans le cadre d'interactions entre des jeunes fréquentant l'école ordinaire (Boxer, Guerra, Huesmann, & Morales, 2005; Dishion, Spracklen, Andrews, & Patterson, 1996). Ainsi, il semble que même lorsque placés dans des contextes où ils sont appelés à interagir avec des pairs conventionnels, les jeunes ayant des troubles du comportement peuvent en venir à se regrouper avec d'autres jeunes ayant des problématiques comportementales et à s'influencer mutuellement vers les comportements de déviance.

Puisque les interactions entre élèves affichant des troubles du comportement peuvent susciter l'aggravation de leurs conduites déviantes, il importe de préciser les avantages et les désavantages des modèles de services privilégiés pour ces élèves et d'évaluer avec rigueur les impacts sur leur développement, leur intégration ou leur marginalisation. Au Québec, l'intégration scolaire pour l'ensemble des élèves HDAA en classes ordinaires est actuellement favorisée afin de permettre à ces élèves d'évoluer dans le cadre d'éducation le plus normal possible, de faire face à des défis académiques raisonnables, ainsi que d'avoir la possibilité d'interagir avec des pairs sans difficultés. En 2003-2004, 79,9% des élèves HDAA d'âge primaire et 43,5% des EHDAA de niveau secondaire fréquentaient des classes ordinaires au Québec (MELS, 2004). Considérant qu'entre 15 et 20% de l'ensemble des élèves HDAA présentent des troubles du comportement (MELS, 2008; MEQ, 1999), il devient nécessaire de se pencher sur les effets potentiels que peut générer l'intégration scolaire des jeunes ayant des troubles du comportement sur le développement social de ceux-ci ainsi que sur celui des autres élèves des milieux d'éducation ordinaire.

2.2 Question de recherche

La question du placement scolaire des élèves ayant des troubles du comportement est controversée. D'une part, plusieurs remettent en doute la

pertinence de ségréguer les élèves ayant des problématiques comportementales. En effet, la recherche ayant démontré un certain effet d'entraînement négatif entre élèves ayant des troubles du comportement, il devient primordial de reconsidérer les pratiques éducatives offertes à ces élèves et de favoriser davantage l'intégration scolaire pour ces jeunes. L'affiliation à des pairs déviants étant associée à un plus grand risque de difficultés d'adaptation à l'âge adulte notamment, des problèmes d'alcoolisme, de toxicomanie, de violence conjugale et d'actes criminels (Gatti, Tremblay, & Vitaro, 2009; Huesmann et al., 1984; Patterson et al., 1989), il est effectivement nécessaire de proposer à ces jeunes des cadres d'intervention qui tendent à prévenir ces affiliations. D'autre part, l'intégration des élèves ayant des troubles du comportement en classe ordinaire inquiète à la fois les enseignants et les parents qui se demandent quels sont les effets potentiels de leur présence sur le fonctionnement de la classe et sur les autres élèves. En effet, à la lumière de certains résultats de recherche quant à l'influence négative entre élèves ayant des troubles du comportement, certains se demandent si un tel effet d'influence pourrait éventuellement être observé suite à une interaction entre des élèves ayant des troubles du comportement et des élèves ne présentant pas de tels troubles. Il importe donc d'évaluer avec rigueur les effets engendrés par l'intégration scolaire des élèves ayant des troubles du comportement afin de permettre de proposer aux praticiens les méthodes d'éducation les plus appropriées pour répondre aux besoins de cette clientèle particulière d'élèves. Dans cette optique, cette étude vise à observer les interactions sociales survenant dans le cadre de sous-groupes mixtes comprenant des élèves en difficulté de comportement et des pairs aidants, et d'analyser ces interactions de façon séquentielle (comportement émis – direction du comportement - réaction des autres - comportement en réponse à ces réactions) afin de mieux comprendre comment s'exerce l'influence entre pairs.

Cette étude prend forme dans l'optique de répondre à la question de recherche suivante:

À travers l'observation des interactions sociales entre pairs dans un contexte d'intervention structuré, peut-on décrire, dans une approche comportementale, le processus d'influence entre pairs?

3. Cadre théorique et recension des écrits

Le phénomène d'influence négative, aussi appelé *contagion par les pairs*, entre jeunes présentant des troubles du comportement a fait l'objet d'un nombre important de recherches et d'écrits scientifiques (Dishion et al., 1999; Dishion et al., 1996; Poulin et al., 2001; Snyder et al., 2008). Effectivement, en raison des effets potentiellement pervers de l'influence négative entre pairs sur le développement et l'aggravation des problématiques comportementales, des chercheurs ont tenté de mieux comprendre le phénomène. Plusieurs chercheurs ont observé que les jeunes ayant des troubles du comportement avaient tendance à reproduire des comportements antisociaux appris au sein du groupe de pairs (Dishion, Nelson, Winter, & Bullock, 2004; Dishion et al., 1996). Cependant, l'explication quant au lien entre troubles du comportement et influence négative n'est pas toujours claire. Actuellement, un certain nombre de théories coexistent afin d'expliquer de quelle manière s'organisent les interactions sociales entre les jeunes ayant des troubles du comportement et comment s'exerce le phénomène d'influence au sein de ces groupes de pairs (Morizot & LeBlanc, 2000). De ces théories découlent trois processus distincts : le processus de sélection, le processus de socialisation et le processus de facilitation. La section qui suit exposera donc les résultats des diverses études ayant porté sur ce sujet spécifique et ayant observé la présence de ces trois processus interactionnels. Cette section présentera également les variables modératrices pouvant jouer un rôle dans le phénomène d'influence négative entre pairs.

3.1 Processus de sélection

Depuis plusieurs années déjà, la recherche a présenté des résultats suggérant que les enfants et adolescents ont généralement des amis avec qui ils partagent plusieurs points communs (Akers, Jones, & Coyl, 1998; Aseltine, 1995; Cairns, Cairns, Neckerman, Gest, & Gariépy, 1988; Kandel, 1978). Que ce soit au niveau des goûts musicaux, vestimentaires et même au niveau du type d'activités qu'ils pratiquent, il semble que les amis apprécient généralement les mêmes

choses. Le concept d'homophilie a donc naturellement émergé au fil des recherches portant sur les interactions sociales entre les individus (Kandel, 1978; Lazarsfeld & Merton, 1954). Selon le principe de l'homophilie, les gens ont tendance à s'associer et à créer des liens significatifs avec des pairs avec qui ils ont plusieurs similarités (Kandel, 1978; Morizot & LeBlanc, 2000). Le processus de sélection résulte donc du choix de chaque individu d'entretenir des liens avec des personnes avec qui ils partagent un certain nombre de caractéristiques communes (Morizot & LeBlanc, 2000).

Hirschi (1969), qui a beaucoup étudié la conduite délinquante chez les individus afin de mieux comprendre la façon dont s'opère ce phénomène, a élaboré la théorie du contrôle social afin d'expliquer les affiliations entre pairs délinquants. Selon cette théorie, les individus délinquants se sélectionnent entre eux afin de former des relations d'amitié sur les bases d'un intérêt commun pour les comportements antisociaux. Les jeunes adoptant des comportements antisociaux seraient donc généralement attirés par d'autres jeunes affichant des problèmes comportementaux et ils en viendraient donc à former des groupes distincts d'individus partageant un intérêt pour les comportements déviants (Cairns et al., 1988). Hirschi (1969) soutient que cette tendance à la délinquance serait explicable, entre autres, par le contexte familial de l'enfant au sein duquel il développe des comportements antisociaux.

3.1.1 Le processus de sélection chez les enfants

Snyder, West, Stockemer, Gibbons et Almquist-Parks (1996) ont observé de près les relations sociales des jeunes enfants. Dans le cadre de leur étude, ils ont pu constater que malgré leur jeune âge, les enfants d'âge préscolaire sont très sélectifs quant au choix de leurs amis. Ainsi, ils passent la majeure partie de leur temps avec les mêmes quelques amis et choisissent ces amis en fonction des conséquences positives qu'ils retirent de ces interactions sociales. Dans le cadre d'une étude subséquente de Snyder, Horsch et Childs (1997), on a tenté de préciser les mécanismes découlant des affiliations sélectives entre les enfants d'âge préscolaire,

plus particulièrement chez les enfants affichant des comportements agressifs. Les chercheurs ont observé que les enfants ont tendance, lorsqu'ils établissent des relations sociales, à sélectionner des pairs avec qui ils partagent plusieurs similarités. Ainsi, il semble que les enfants établissent généralement des relations d'amitiés solides, stables et mutuelles avec des pairs ayant un niveau d'agressivité similaire au leur. Selon les chercheurs, les enfants agressifs ont généralement plus de mal que les enfants non-agressifs à créer des relations d'amitié qui soient réciproques et surtout de longue durée car, en raison de leurs difficultés comportementales, ces enfants ont du mal à entrer en relation avec autrui et à interagir de façon positive avec leurs pairs. Cependant, il semble qu'ils arrivent effectivement à former des relations sociales durables et que lorsqu'ils le font, ces relations d'amitié comprennent généralement d'autres enfants agressifs. Les enfants agressifs ont donc davantage d'amis présentant eux-mêmes des manifestations d'agressivité. Ces résultats de recherche sont consistants avec ceux de Cairns, Cairns, Neckerman, Gest et Gariépy (1988) qui ont étudié les réseaux sociaux d'enfants agressifs de la 4^e et de la 7^e année. Ces chercheurs ont constaté que les enfants agressifs ont tendance à se regrouper avec d'autres enfants agressifs. Ainsi, malgré le fait qu'ils soient généralement moins populaires que leurs compagnons prosociaux, les enfants agressifs ont des amis et ces amitiés se forment bien souvent avec d'autres enfants agressifs.

3.1.2 Le processus de sélection chez les adolescents

Le phénomène de contagion par les pairs a aussi fait l'objet d'études chez les adolescents. Kandel (1978) a d'ailleurs mené une recherche dont les résultats ont permis d'influencer de manière considérable les études subséquentes dans le domaine. Elle a constaté que les adolescents ont tendance à choisir des pairs avec lesquels ils sont similaires sur quatre aspects soient : la fréquence de consommation de marijuana, les aspirations scolaires, l'orientation politique et le niveau de participation à des actes de délinquances. À un second niveau, elle a aussi observé que les adolescents souhaitent conserver cette similarité avec leurs

pairs. Ils sont donc appelés à s'influencer mutuellement au sein du groupe et à modifier leurs comportements en fonction des comportements des autres.

Dans le cadre d'une étude plus récente, Dishion, Andrews et Crosby (1995) ont eux aussi constaté que les adolescents antisociaux ont tendance à former des relations d'amitié avec des jeunes avec lesquels ils partagent plusieurs similarités notamment, le lieu de résidence, le type d'activités pratiquées et la présence de comportements antisociaux. Heinze et ses collègues (2004) ont quant à eux constaté que le niveau de délinquance du groupe et le niveau de délinquance des individus faisant partie de ce groupe sont intimement liés. Les individus qui créent des liens avec des pairs délinquants présentent donc généralement eux-mêmes des comportements délinquants.

3.2 Processus de socialisation

Bien que le processus de sélection permette de mieux comprendre la tendance des jeunes qui manifestent des comportements antisociaux à s'affilier à d'autres jeunes qui affichent également ces mêmes comportements, il semble qu'un autre processus tout aussi important puisse avoir un apport considérable sur l'évolution des conduites antisociales. Kandel (1978) a observé que les groupes d'amis se forment effectivement entre pairs partageant plusieurs caractéristiques communes, mais elle a aussi remarqué qu'une fois ces amitiés formées, les jeunes poursuivent leur évolution comportementale. Les jeunes choisissent vraisemblablement de se regrouper en raison de leurs similarités, mais leurs comportements sont appelés à se modifier suite aux interactions avec le groupe de pairs; les comportements des individus étant, dès lors, grandement influencés par leurs expériences avec leurs amis. Il semble donc qu'au fur et à mesure que les jeunes sont appelés à interagir, ils deviennent de plus en plus similaires, puisqu'ils exercent les uns sur les autres une influence mutuelle constante (Bandura, 1977; Sutherland, Cressey, & Luckenbill, 1992). Une étude plus récente de Selfhout et al. (Selfhout, Branje, & Meeus, 2007) a d'ailleurs révélé que les jeunes délinquants partagent un niveau de déviance semblable à celui de leur meilleur ami et que ces

dyades de meilleurs amis se développent de façon similaire par rapport à la délinquance. Ainsi, il semble que lorsque l'un des deux amis augmente son niveau de délinquance, l'autre adolescent voit lui aussi son niveau de délinquance augmenter. Selon la théorie de l'association différentielle élaborée par Sutherland (1992), les comportements délinquants émergent à la suite de contacts sociaux avec d'autres individus délinquants qui trouvent un sens à leurs conduites au sein de leur groupe social. Ainsi, selon cette théorie, que les jeunes aient une propension à la déviance ou non avant la création d'un lien d'amitié, la relation sociale qu'ils entretiennent avec leurs amis est le principal facteur pouvant les mener à modifier leur niveau de déviance (Sutherland et al., 1992). Ce phénomène est explicable par le processus de socialisation qui correspond aux apprentissages que font les individus alors qu'ils évoluent au sein d'un groupe social donné et ce, peu importe leur degré de similarité initiale (Morizot & LeBlanc, 2000). De fait, les jeunes, lorsqu'ils interagissent avec leurs pairs, souhaitent généralement être reconnus et renforcés positivement au sein de leur groupe de camarades (Bandura, 1977; Dishion et al., 1996). Ils apprennent donc à émettre des comportements leur permettant d'obtenir les réponses souhaitées de la part de leurs amis. Dès lors, un jeune souhaitant recevoir l'appui de ses pairs se sentira très valorisé si l'un de ses comportements provoque le rire, l'appui social ou l'imitation (Dishion et al., 1996). Cette personne aura donc davantage tendance à choisir des comportements lui fournissant ce type de réponse de la part de ses pairs. Les processus les plus courants d'influence entre pairs seraient d'ailleurs le renforcement et l'imitation (Gifford-Smith, Dodge, Dishion, & McCord, 2005).

Le renforcement est un processus permettant d'augmenter la probabilité qu'un comportement apparaisse ou se répète {Skinner, 1974 #607}. Le renforcement positif correspond au fait de présenter un stimulus agréable à un individu suite à un comportement donné, encourageant ainsi l'individu à reproduire ce comportement, tandis que le renforcement négatif consiste à enlever à un individu un stimulus désagréable afin voir apparaître un certain comportement {Skinner, 1974 #607}. Selon la théorie de l'apprentissage social (Bandura, 1977), le

renforcement de l'entourage n'est pas toujours nécessaire pour voir un certain comportement apparaître. En effet, il semble que la seule anticipation d'un renforcement futur soit suffisante pour motiver un individu à produire un comportement donné. À l'adolescence, le renforcement est un processus très important qui influence de manière marquée les comportements adoptés par les jeunes (Agnew, 1991; Dishion et al., 1996). Les adolescents qui sont renforcés par leurs amis par le rire et l'encouragement lorsqu'ils adoptent des comportements antisociaux ont ainsi tendance non seulement à maintenir ces comportements déviants, mais également à en adopter davantage (Dishion et al., 1999). Il a d'ailleurs été fréquemment observé que les groupes d'amis délinquants s'influencent mutuellement par le rire afin d'encourager des conversations dans lesquelles il y a des contenus déviants, au détriment de contenus plus neutres (Dishion et al., 1999; Dishion et al., 1996). Ce processus correspond au phénomène d'*entraînement à la déviance* tel que défini par Dishion et ses collègues (Dishion et al., 1996). L'entraînement à la déviance fait référence au fait que certains groupes de pairs ont tendance à favoriser les échanges sur des sujets inadaptés et à s'encourager mutuellement à adopter des comportements antisociaux. Au sein de ces groupes, les comportements inappropriés génèrent davantage de renforcement positif de la part des pairs que les comportements socialement adaptés. Ainsi, les jeunes y apprennent à s'engager dans des conversations portant sur des sujets déviants, de même qu'à poser des actes antisociaux.

L'imitation est un autre processus fréquemment utilisé par les jeunes afin de s'influencer. Ce mécanisme d'imitation, ou de *modelage*, du comportement des pairs est assez simple (Bandura, 1977). D'abord, un individu adopte un comportement. Puis, l'autre individu observe ce comportement, y porte attention et enregistre non seulement le comportement mais aussi les effets entraînés par celui-ci. Le jeune effectue ensuite un codage symbolique du comportement, c'est-à-dire qu'il se l'imagine de façon précise dans sa tête. Puis, il traduit cette représentation symbolique en mouvements et gestes spécifiques. Enfin, selon le type de réponse qu'il souhaite engendrer chez autrui, l'individu reproduit ou non le comportement

appris. Les deux phases majeures du processus constituent la phase d'attention, permettant à l'élève d'assimiler ce qui est renforcé par l'environnement, et la phase de motivation menant le jeune à déterminer quel type de renforçateur il souhaite obtenir et si le fait de reproduire le comportement constitue une bonne option. Les jeunes évoluant au sein de groupes de pairs où les comportements antisociaux sont socialement valorisés ont donc tendance à imiter les comportements de leurs amis afin de recevoir le même type d'attention positive de la part du groupe auquel ils font partie (Agnew, 1991; Dishion et al., 1996).

3.2.1 Le processus de socialisation chez les enfants

Snyder et ses collègues (1997) ont observé que le temps passé avec des pairs agressifs permet de prédire une augmentation de l'agressivité chez les enfants. Ainsi, le plus de temps les enfants passent à interagir avec des enfants agressifs, le plus agressifs ils risquent de devenir. Cette observation va dans le même sens que ce qui a été expérimenté dans le cadre de l'étude subséquente de Boxer et al. (2005). Ces chercheurs ont constaté que le niveau d'agressivité auquel des enfants de niveau primaire sont exposés au sein de leur groupe de pairs peut prédire des changements individuels de comportements d'agressivité. Ainsi, lorsque des enfants sont fréquemment exposés à un niveau important de comportements agressifs, ils tendent à adopter eux-mêmes davantage de comportements d'agressivité. Par ailleurs, ces chercheurs ont aussi observé que les enfants dont le niveau d'agressivité est le plus différent de leur groupe de pairs seront ceux qui auront davantage tendance à changer leur comportement afin d'atteindre le même niveau d'agressivité que le reste du groupe. Cette observation a d'ailleurs pu être faite à la fois dans les groupes de pairs très agressifs où les enfants affichant initialement peu de comportements d'agressivité avaient tendance à devenir plus agressifs, de même que dans les groupes de pairs où le niveau d'agressivité était plus bas et au sein desquels les enfants très agressifs ont eu tendance à réduire leurs comportements d'agressivité. Il apparaît donc que les enfants tendent à vouloir adopter des comportements qui répondent aux normes sociales du groupe auquel ils appartiennent. Kellam, Ling, Merisca, Brown et

Ialongo (1998) ont eux aussi étudié les effets de l'environnement social scolaire sur les comportements des jeunes enfants. Leurs résultats indiquent que tant les comportements initiaux des enfants que la dynamique du groupe-classe ont un impact sur les attitudes et comportements subséquents des jeunes. Les enfants de première année du primaire présentant des signes d'agressivité qui sont placés dans des classes où il y a un haut niveau d'agressivité sont donc beaucoup plus à risque d'augmenter leurs comportements agressifs et de présenter des difficultés comportementales à la fin du primaire. Des résultats semblables ont été présentés par Warren et al. (2005) qui ont aussi observé que lorsque des enfants ayant des comportements agressifs sont placés dans des environnements scolaires où règne un haut niveau d'agressivité, ils ont tendance à augmenter leurs comportements agressifs. En effet, il semble que lorsqu'ils sont placés dans des groupes agressifs où il y a beaucoup de compétition entre les élèves, les enfants agressifs sont renforcés par leurs manifestations comportementales agressives et tendent donc à augmenter leur utilisation de ce type de comportements.

3.2.2 Le processus de socialisation chez les adolescents

Dishion, Spracklen, Andrews et Patterson (1996) ont tenté de mieux comprendre les processus interactionnels utilisés par les adolescents délinquants. Ils ont filmé les conversations de 186 adolescents âgés de 13 et 14 ans alors qu'ils interagissaient avec un ami. En analysant les conversations des participants, ils ont remarqué qu'à l'intérieur des dyades composées de deux garçons délinquants, il y avait une relation linéaire entre l'utilisation de propos déviants et le rire, alors que dans les dyades composées d'un seul adolescent délinquant ou encore, d'aucun adolescent délinquant, il y avait plutôt une relation linéaire entre les propos de type adapté et le rire. Les jeunes antisociaux accordent donc une importance notable aux comportements inadaptés, alors que ces comportements sont généralement ignorés au sein des dyades non délinquantes. Cette étude a ainsi permis de mettre en lumière l'existence de processus relationnels particuliers au sein des groupes de jeunes antisociaux. Dans ces groupes, l'adoption de

comportements déviants semble donc être socialement favorisée, au détriment de comportements socialement adaptés.

Les résultats de Piehler et Dishion (2007) sont consistants avec les découvertes de Dishion et al. (1996). Ces chercheurs souhaitent eux aussi étudier de quelle manière sont organisées les relations d'amitiés des jeunes adoptant des comportements antisociaux. Ils ont à leur tour placé des adolescents dans des situations d'interaction dyadique avec un ami et les ont filmés alors qu'ils devaient parler de sujets spécifiques. Les chercheurs ont ainsi pu constater que les adolescents adoptant des comportements antisociaux depuis l'enfance (*antisociaux persistants*) de même que ceux adoptant des comportements antisociaux depuis le début de l'adolescence avaient eu davantage recours à des sujets de conversation déviants lors des échanges que les adolescents dans la norme au niveau des comportements. De même, il a aussi été possible pour les chercheurs d'observer que les adolescents antisociaux persistants participaient à des discussions qui étaient moins harmonieuses et mutuelles que les deux autres groupes de participants. Au sein des groupes de jeunes antisociaux persistants, les chercheurs ont donc dénoté davantage de manifestations de difficultés communicationnelles de même qu'une plus grande participation à des conversations déviantes. Par ailleurs, les chercheurs ont été en mesure d'observer que les adolescents qui participaient à davantage de conversations déviantes et dont les interactions sociales étaient caractérisées par un haut niveau de mutualité avec leur partenaire étaient davantage engagés dans l'utilisation de comportements antisociaux.

L'étude de Dishion et al. (2004) a démontré des résultats très similaires. Dans le cadre de cette étude, les chercheurs ont filmé des jeunes hommes alors qu'ils interagissaient avec un ami. Les adolescents et leur entourage étaient aussi appelés à compléter des questionnaires et à participer à des entrevues afin de recueillir un plus grand nombre d'information au sujet des comportements des participants. Cette étude a ainsi pu révéler que de façon générale, les jeunes étant qualifiés comme antisociaux avaient présenté des interactions sociales moins organisées

avec leur ami que les jeunes qualifiés comme étant adaptés socialement. Les chercheurs ont aussi pu remarquer que leurs conversations incluaient généralement davantage de propos déviants que les conversations des jeunes prosociaux. Tout comme dans le cas de l'étude précédente, un lien a pu être émis entre la manière dont s'organisent les interactions sociales dans les dyades, la qualité des sujets de conversations abordés durant ces interactions et l'importance des troubles du comportement. Dishion et ses collègues ont ainsi mentionné que durant leur étude, les adolescents dont les interactions avaient été bien organisées mais dont les conversations abordaient un grand nombre de sujets déviants étaient davantage à risque de poursuivre dans une trajectoire de comportements antisociaux à l'âge adulte.

3.2.3 Le processus de socialisation dans le cadre de programmes d'intervention

Le phénomène d'influence négative entre jeunes manifestant des troubles comportementaux a pu être observé non seulement dans le cadre des relations d'amitiés entre pairs, mais aussi dans le cadre de programmes d'intervention spécifiques impliquant une interaction entre plusieurs jeunes adoptants des comportements déviants.

L'étude de la « *Cambridge-Somerville Youth Study Evaluation* » (McCord, 1992) a grandement contribué à alimenter la recherche sur le phénomène d'influence entre pairs participant à des groupes d'intervention s'adressant uniquement à des jeunes antisociaux. Dans le cadre de cette étude, les chercheurs ont voulu expérimenter une nouvelle approche de prévention de la criminalité basée sur la connaissance du fait que les enfants à risque sur ce plan avaient un déficit au niveau des relations affectives avec des personnes qui puissent leur apporter du soutien et des conseils. Dans le cadre de ce programme d'intervention particulier, un groupe de garçons à risque a donc été jumelé à des adultes agissant à titre de conseillers. Ces adultes apportaient du soutien aux enfants et à leurs familles respectives, encourageaient les garçons à participer à des activités organisées dans la communauté, etc. Un second groupe de garçons dont les membres étaient grandement similaires au

premier groupe constituait le groupe contrôle. Des effets plutôt inattendus ont pu être observés. En effet, en plus des activités citées précédemment, les garçons du premier groupe avaient la possibilité de fréquenter un camp de vacances durant l'été, opportunité que les jeunes du groupe contrôle n'avaient pas. Étonnamment, il a été observé que les garçons ayant participé aux camps d'été ont, par la suite, développé davantage de manifestations comportementales déviantes que les enfants du groupe contrôle. Les chercheurs ont formulé l'hypothèse d'une influence négative au sein du groupe pouvant expliquer ces résultats imprévus. En effet, selon eux, il est possible de croire que les enfants ayant des difficultés au plan comportemental aient pu avoir tendance à rechercher l'attention de leurs pairs et que ces jeunes aient donc été motivés à reproduire des comportements antisociaux si les autres enfants du groupe renforçaient positivement les comportements inadaptés.

Le projet de recherche « *Adolescent Transitions Program Study* » (Dishion & Andrews, 1995) a lui aussi contribué à informer les chercheurs des risques potentiellement encourus lorsque des jeunes ayant des troubles du comportement sont regroupés dans le cadre de programmes d'intervention. Dans le cadre de cette étude, les chercheurs souhaitaient utiliser deux types d'interventions afin de venir en aide à des adolescents en trouble du comportement. Ils ont d'abord choisi d'utiliser et de tester une intervention visant à accroître les habiletés parentales des parents des participants, intervention ayant prouvé son efficacité afin de permettre aux adolescents de réduire leurs problèmes de comportement. Les chercheurs ont aussi mis en place des interventions s'adressant aux jeunes ayant pour objectif l'enseignement d'habiletés sociales. Les chercheurs ont assigné aux participants l'une ou l'autre des deux interventions ou encore, les deux interventions simultanément. Afin de pouvoir constater les effets de ces modèles d'intervention, les chercheurs ont aussi inclus un groupe ayant accès à du matériel pédagogique, de même qu'un groupe contrôle n'ayant quant à lui accès à aucun type d'intervention. Dishion et Andrews (1995) ont présenté les résultats à court terme obtenus suite aux interventions. Ils ont ainsi constaté que les jeunes ayant

participé aux deux types d'intervention ont présenté des améliorations comportementales notables et rapides. Les jeunes n'ayant pas participé aux ateliers d'intervention pour adolescents, mais dont les parents ont participé à l'intervention parentale ont aussi grandement amélioré leurs comportements, réduisant leur consommation de tabac et affichant moins de problèmes de comportement à l'école. En revanche, les jeunes ayant participé aux ateliers d'intervention et dont les parents n'ont pas pris part aux ateliers parentaux ont vu leurs comportements s'aggraver suite à l'intervention. Les chercheurs ont aussi étudié les effets engendrés par les interventions un an après la fin de celles-ci. Ils ont ainsi pu constater que les jeunes ayant participé aux ateliers pour adolescents ont augmenté leurs problématiques comportementales à long terme et ce, même si leurs parents avaient pris part aux ateliers parentaux, annulant ainsi les effets positifs de l'intervention parentale. Dans une étude subséquente, Poulin, Dishion et Burraston (2001) ont examiné les effets à plus long terme de ce programme. Ils ont ainsi constaté que durant les trois années qui ont suivi l'intervention, les participants ayant participé aux ateliers pour adolescents ont augmenté leur niveau de consommation de tabac et ont affiché davantage de comportements de délinquance, tel que rapporté par leurs enseignants. Cette observation s'est d'ailleurs avérée vraie tant pour les jeunes dont les parents n'ont pas participé aux ateliers parentaux que pour les jeunes dont les parents ont participé à ces ateliers. Les effets non désirables du programme d'intervention pour adolescents ont donc continué d'intervenir dans le développement de ces jeunes trois années après la fin du programme et ce, même si les parents des jeunes avaient modifié leurs pratiques parentales.

Dishion, McCord et Poulin (1999) ont analysé et comparé les résultats des deux études précédentes. Dans les deux cas, des effets non désirables ou *iatrogènes* aux programmes d'intervention ont été constatés. Les effets iatrogènes sont définis comme étant des conséquences inattendues et non souhaitables engendrées par un programme d'intervention. Les chercheurs ont conclu que dans certaines circonstances, les jeunes adolescents qui affichent des comportements antisociaux

et qui sont placés dans des contextes d'interventions avec d'autres jeunes antisociaux peuvent être menés à aggraver leurs problématiques comportementales. Effectivement, le fait que ces jeunes s'encouragent mutuellement par l'attention positive et le rire suite à des manifestations comportementales déviantes favorise une plus grande utilisation de comportements antisociaux. De surcroît, le fait que ces comportements soient favorisés au sein du groupe de pairs, les jeunes en viennent à se former une conception positive de ces comportements qui répondent aux normes sociales de leur groupe. Ainsi, cela favorise l'utilisation ultérieure et fréquente de comportements inappropriés.

Dans un article subséquent, Dishion, Dodge et Lansford (2008) mentionnent d'ailleurs que lorsque la raison principale expliquant que des enfants et adolescents soient regroupés est leur tendance à la déviance, leur point commun devient la déviance. Ces jeunes en viennent donc progressivement à s'encourager mutuellement vers ce type de comportement. Les chercheurs constatent aussi que lorsque l'on regroupe des jeunes ayant des problématiques comportementales, ils ont la possibilité d'être influencés négativement par leurs pairs alors qu'ils n'ont pas la chance d'apprendre de comportements socialement adaptés qui pourraient leur être enseignés par des pairs prosociaux. C'est d'ailleurs un point de vue qui est partagé par Feldman (1992) qui a étudié les effets de deux programmes d'intervention dans le cadre de la *St. Louis Experiment*. L'un des modèles d'intervention privilégiés impliquait uniquement des participants très à risque au plan du comportement (i.e. le groupe pur) alors que l'autre comprenait à la fois des jeunes ayant des problèmes comportementaux et des jeunes n'ayant pas de problèmes comportementaux (i.e. le groupe mixte). Les adolescents à risque ayant participé aux ateliers d'intervention mixte ont ainsi amélioré leurs comportements de façon statistiquement significative alors que ceux ayant participé aux ateliers d'intervention dans le groupe pur n'ont pas vécu de modification comportementale. Par ailleurs, il est à noter que dans une étude semblable plus récente, Mager et ses collègues (2005) ont quant à eux observé des résultats plus positifs chez les jeunes

ayant participé à des ateliers comprenant uniquement des jeunes antisociaux (i.e. le groupe pur). Dans le cadre de cette étude, les chercheurs ont d'ailleurs pu constater des manifestations d'entraînement à la déviance au sein du groupe mixte alors qu'il ne semble pas y avoir eu de tels effets dans le groupe pur.

3.3 Processus de facilitation

Dishion et al. (Dishion, Patterson, & Griesler, 1994) proposent un modèle quelque peu différent pour expliquer que les individus adoptant des comportements antisociaux s'intègrent à des groupes de jeunes partageant un intérêt pour la déviance. Leur modèle de *confluence* fait ainsi référence au processus de facilitation selon lequel les caractéristiques individuelles des jeunes sont les plus grandes prédictrices du développement de comportements antisociaux (Morizot & LeBlanc, 2000). Ces caractéristiques individuelles vont à leur tour prédisposer les jeunes à sélectionner des amis qui ont des difficultés au plan des comportements. Selon ce modèle, les relations sociales ne peuvent expliquer à elles seules l'apparition de problématiques comportementales mais peuvent par contre faciliter leur amplification en plaçant les jeunes dans des situations fréquentes d'influence négative et d'encouragements aux comportements déviants (Light & Dishion, 2007).

Selon le modèle de confluence proposé par Dishion et ses collègues (Dishion et al., 1994), lors de l'entrée à l'école, les enfants arrivent tous avec un bagage distinct de connaissances et d'habiletés pour entrer en relation avec autrui. Ces façons d'interagir avec les autres ont été apprises à la maison à la suite de diverses interactions sociales avec les membres de la famille. Certains enfants possèdent des habiletés sociales plus restreintes que d'autres et affichent des comportements qui nuisent à de bonnes relations avec autrui. Par exemple, ils ont de la difficulté à partager, sont impatients, n'utilisent pas des formules de politesse et manquent d'empathie envers les autres (Miller, Loeber, & Hipwell, 2009; Patterson et al., 1989). Étant donné leurs difficultés au plan de la socialisation, ces enfants sont souvent rejetés par leurs pairs, rendant ainsi difficiles l'établissement de relations

avec des pairs prosociaux. Ils en viennent donc à sélectionner des pairs spécifiques avec qui ils ont la possibilité d'interagir, c'est-à-dire, d'autres pairs rejetés ou adoptant des comportements déviants. Ces jeunes ne se choisissent donc pas nécessairement suite à une attraction mutuelle; ils se regroupent parce qu'ils n'ont pas d'autres alternatives. Light et Dishion (Dishion et al., 2008; 2007) ont d'ailleurs été en mesure d'observer qu'effectivement, les jeunes étant socialement rejetés ont tendance à s'affilier entre eux avec le temps. Une fois ces relations sociales établies, il s'y exerce un haut risque d'influence entre les jeunes puisqu'ils s'encouragent et se renforcent mutuellement à manifester des comportements qu'ils connaissent bien soient, les comportements déviants. Au sein de ces relations, les jeunes s'initient aussi à de nouveaux comportements inadaptés et apprennent donc beaucoup de leurs amis. Selon cette théorie, les comportements antisociaux apparaissent donc principalement en raison du bagage individuel de chacun (tempérament, historique familial, habiletés sociales, etc.), mais ceux-ci deviennent plus importants lorsqu'ils sont renforcés positivement par le groupe de pairs.

Cette théorie, bien qu'elle doive être davantage appuyée par la recherche empirique, constitue une avenue intéressante afin d'expliquer à la fois les affiliations entre pairs déviants et la tendance de ces jeunes à amplifier leurs comportements antisociaux une fois regroupés. En effet, celle-ci tient compte à la fois des processus de sélection et de socialisation qui semblent tous deux jouer un rôle dans le phénomène. Plusieurs chercheurs ont d'ailleurs pu témoigner de l'apport de ces deux processus afin d'expliquer les affiliations entre pairs déviants et l'amplification subséquente de leurs comportements de déviance (Aseltine, 1995; Gordon et al., 2004; Hanish, Martin, Fabes, Leonard, & Herzog, 2005; Light & Dishion, 2007; Snyder et al., 2005; Wright, Caspi, Moffitt, & Silva, 1999). Dès lors, il semble important de considérer à la fois les processus de sélection et de socialisation dans l'étude développementale des comportements antisociaux.

3.3.1 Le processus de facilitation chez les enfants

D'autres études ont aussi pu mettre en lumière le fait que les jeunes enfants ayant des comportements agressifs ont tendance à se regrouper avec d'autres pairs agressifs. Par exemple, Snyder et ses collègues (2005) ont observé que les enfants qui affichent un niveau élevé de manifestations de troubles ouverts et couverts de la conduite à l'entrée de la maternelle sont plus susceptibles de former des relations sociales avec d'autres enfants adoptant des comportements inappropriés. À leur tour, ces associations entre pairs déviants sont associées à une plus grande participation à des conversations déviantes, de même qu'à l'imitation de comportements inappropriés de pairs. Les chercheurs ont d'ailleurs observé que les enfants qui s'adonnaient à des conversations déviantes et qui reproduisaient des comportements inappropriés appris au sein du groupe de pairs le faisaient de plus en plus fréquemment au fur et à mesure que le temps avançait. Ils s'expliquent ce phénomène par les renforcements positifs constants du groupe de pairs envers les comportements inappropriés qui favorisent ainsi l'utilisation plus fréquente de ces comportements. Ces associations entre pairs antisociaux et plus particulièrement, ces apprentissages de comportements socialement déviants au sein du groupe de pairs, ont été associés à une augmentation importante des manifestations de troubles comportementaux durant la maternelle et la première année.

Hanish et ses collègues (2005) ont quant à eux observé que les filles affichant des manifestations de troubles comportementaux externalisés avaient tendance à se regrouper davantage avec des pairs présentant aussi des difficultés au niveau des comportements. Ils ont aussi pu observer que les affiliations avec des pairs déviants étaient associées à plusieurs problèmes comportementaux subséquents chez les filles. Bien que ces chercheurs n'aient pas été en mesure d'obtenir de données concluantes chez les garçons, le fait qu'ils aient pu dénoter des effets considérables chez les filles permet de renforcer l'hypothèse selon laquelle les processus de regroupement et d'influence négative entre pairs existent bel et bien au sein de groupes d'enfants de niveau préscolaire. Des résultats similaires ont pu

être présentés dans le cadre de l'étude de Snyder et al. (2008) où il a été possible de voir que les enfants ayant des difficultés au plan des comportements à l'entrée à la maternelle qui se regroupaient avec d'autres pairs affichant des problèmes comportementaux s'encourageaient mutuellement dans les comportements de déviance par les renforcements positifs et l'imitation. Ces comportements d'entraînement à la déviance ont par la suite été associés à la présence de troubles couverts de la conduite en troisième et quatrième année.

3.3.2 Processus de facilitation chez les adolescents

Monahan, Cauffman et Steinberg (2009) ont observé que les adolescents antisociaux ont tendance à s'affilier à d'autres adolescents antisociaux et que ces affiliations entre pairs déviants sont à leur tour associées à l'adoption de comportements délinquants par les individus. Ce résultat est consistant avec les découvertes de Thornberry et Krohn (1997) qui ont observé que le fait de s'affilier à des pairs déviants est associé de manière importante à l'adoption de comportements délinquants. Une étude de Knecht et al. (2010) a proposé des résultats similaires. Ces chercheurs ont en effet remarqué que les adolescents ont tendance à s'affilier à des pairs affichant un niveau de délinquance similaire au leur, les jeunes délinquants s'affilient donc principalement avec d'autres jeunes délinquants. Dans le cadre de leur recherche, Berndt et Keefe (1995) ont pour leur part remarqué que les jeunes qui avaient des amis se décrivant comme étant perturbateurs au début de l'étude ont vu leurs propres comportements devenir plus perturbateurs durant l'année subséquente.

Pour leur part, Dishion, Eddy, Haas, Li et Spracklen (1997) ont observé que les jeunes adoptant des comportements violents ont tendance à changer plus fréquemment d'amis, mais que peu importe les individus avec lesquels ils s'affilient, les jeunes déviants et leurs camarades tendent à se renforcer mutuellement dans des conversations ayant pour thème des sujets déviants et même violents. Il apparaît donc que ces jeunes se regroupent toujours avec le même type d'amis et qu'ils favorisent au sein de leurs groupes l'adoption de comportements déviants.

3.4 Variables modératrices de l'influence des pairs

Il semble donc que tant les processus de sélection et de socialisation contribuent à médiatiser la relation entre les pairs déviants et le développement et l'amplification de conduites délinquantes. Certaines variables peuvent cependant modérer ces processus et ainsi interférer dans le phénomène de l'influence négative entre pairs.

D'abord, il semble que le phénomène d'influence négative ou de contagion par les pairs apparaisse plus souvent dans des contextes non structurés où les jeunes ne sont pas supervisés par un adulte (Dishion et al., 2008; Snyder et al., 2005). La supervision constitue donc un élément important pouvant venir limiter les opportunités d'influence négative (Snyder et al., 2008). Par exemple, dans le cadre de l'étude de Boislard et al. (2009) portant sur les habitudes sexuelles des adolescents, les chercheurs ont été en mesure d'observer que les adolescents dont les parents étaient davantage impliqués dans leur éducation, imposaient des règles claires et posaient un jugement sur leurs amitiés avaient moins tendance à choisir d'adopter des comportements sexuels à risque que ceux dont les parents adoptaient des pratiques parentales déficitaires. Dishion et al. (2004) ont quant à eux observé que les adolescents qui entretenaient des amitiés avec des pairs déviants et dont les parents réduisaient leur niveau d'implication et de gestion familiale étaient plus à risque de consommer de la marijuana et de commettre des actes antisociaux à l'âge de 18 ans. Ces résultats concordent avec ceux de Simons et al. (1994) qui ont pu observer que lorsqu'il y a un désengagement de la part des parents, les adolescents ayant des difficultés au plan comportemental ont tendance à s'affilier à des amis ayant un comportement déviant, ce qui a des répercussions très négatives sur les comportements subséquents de ces adolescents. Une manière efficace de limiter les effets d'une influence négative entre pairs peut ainsi impliquer une supervision parentale étroite des interactions sociales entre le jeune et son groupe d'amis (Dishion et al., 2008; Dishion et al., 1996).

Le temps que les jeunes consacrent à leurs amis est également une variable importante. Ainsi, le fait de limiter les possibilités d'interaction avec le groupe de pairs peut avoir un impact non négligeable sur les comportements du jeune (Agnew, 1991; Boislard P. et al., 2009; Snyder et al., 1997). Le temps passé avec la famille constitue d'ailleurs un facteur pouvant modérer les effets du phénomène d'influence (Warr, 1993). Par ailleurs, des chercheurs ont observé que l'implication générale des parents dans la vie de leur enfant constitue une variable modératrice importante du phénomène de contagion entre pairs (Dishion, Nelson, & Bullock, 2004; Domburgh, Loeber, Bezemer, Stallings, & Stouthamer-Loeber, 2009). Ainsi, plus les parents sont impliqués dans la vie de leurs jeunes, et moins ceux-ci tendent à imiter les comportements déviants de leurs compagnons. Inversement, moins les parents sont impliqués dans la vie de leurs enfants, le plus à risque ceux-ci deviennent de subir une influence négative dans leur groupe de pairs. Brendgen, Vitaro et Bubowski (1998) ont quant à eux observé que les jeunes qui perçoivent la relation qu'ils ont avec leur parents comme étant distante, sont plus à risque de s'affilier à des pairs déviants et ainsi, de subir une influence négative au sein du groupe de pairs.

Étant donné que les jeunes passent une importante période de leur temps à l'école, les modèles de service offert aux jeunes en difficulté, de même que les pratiques éducatives des intervenants scolaires, peuvent aussi moduler les effets potentiels d'une influence négative de la part de camarades ayant des comportements déviants (Dishion et al., 2008). De façon plus précise, lorsque les jeunes sont regroupés dans des milieux scolaires où il y a une forte propension aux comportements agressifs ou encore, lorsqu'ils se retrouvent dans des contextes d'interaction non structurés, ils deviennent plus à risque de s'influencer négativement (Boxer et al., 2005; Dishion et al., 2008; Mrug & Windle, 2009a; Warren et al., 2005). À cet effet, Dishion et ses collègues (2008) proposent de minimiser les opportunités d'influence négative en planifiant un horaire serré d'activités, en limitant les transitions et en choisissant des intervenants expérimentés pour travailler auprès de clientèles plus difficiles au plan des

comportements. En outre, le fait de créer un climat scolaire non agressif et d'afficher une supervision constante des interactions entre les jeunes sont des facteurs pouvant limiter les effets d'une contagion entre pairs dans le contexte scolaire (Boxer et al., 2005; Dishion et al., 2008; Mrug & Windle, 2009a; Warren et al., 2005).

Les jeunes étant les plus vulnérables face au processus d'entraînement à la déviance sont des jeunes qui affichent déjà des comportements antisociaux. À cet égard, les tendances comportementales initiales peuvent donc aussi agir à titre de modératrices du phénomène (Mrug & Windle, 2009b; Snyder et al., 2008). En effet, tel que discuté précédemment, les jeunes ayant des difficultés au plan des comportements ont davantage tendance à se regrouper avec des pairs antisociaux et à s'encourager mutuellement dans les comportements de déviance (Dishion et al., 1994; Light & Dishion, 2007). Les habiletés sociales des jeunes, les compétences parentales et le niveau de déviance initial sont donc autant de facteurs pouvant modérer l'apparition de problématiques comportementales et, par conséquent, avoir un impact sur les effets potentiels d'une influence négative entre pairs (Dodge, Pettit, & Bates, 1994; Juvonen & Ho, 2008; Snyder et al., 2008). Gardner et ses collègues (2008) ont quant à eux constaté que les habiletés d'autorégulation des jeunes pouvaient, elles aussi, modérer la relation entre les pairs déviants et les comportements antisociaux des individus.

L'âge des jeunes peut aussi modérer les possibilités d'une influence négative. En effet, des chercheurs ont observé que les enfants de niveau maternelle et les préadolescents composent deux groupes plus vulnérables face à l'influence d'autrui (Berndt, 1979; Dishion et al., 2008; Dishion et al., 1999; Fergusson, Vitaro, Wanner, & Brendgen, 2007; Selfhout et al., 2007; Snyder et al., 2008). Les plus jeunes seraient davantage vulnérables puisqu'ils vivraient à la maternelle leurs premières expériences sociales importantes avec des pairs de leur âge; tandis que les plus vieux afficheraient une plus grande vulnérabilité en raison des changements physiologiques et sociaux importants qui surviennent à l'émergence

de l'adolescence (Fergusson et al., 2007; Moffitt, 1993 ; Snyder et al., 2008). À ce propos, Juvonen et Ho (2008) mentionnent qu'à l'adolescence, les comportements de déviance sont souvent associés à un statut social élevé et à la popularité auprès des jeunes. Ainsi, à l'aube de l'adolescence, les jeunes deviennent plus vulnérables face à une influence négative de leurs pairs puisqu'ils ont généralement le désir d'être socialement acceptés par leurs acolytes (Juvonen & Ho, 2008). Il apparaît donc que certaines périodes du développement soient plus propices au phénomène d'influence négative entre pairs et que l'âge puisse donc modérer les effets potentiels de contagion entre pairs (Dishion et al., 1999).

Enfin, le sexe des individus constitue une variable modératrice ayant été largement étudiée dans le domaine (Poulin et al., 2001). Cependant, la manière dont elle intervient dans le processus n'est pas claire, les chercheurs ayant observé des résultats contradictoires. Par exemple, dans le cadre de leur étude, Selfhout et al. (2007) ont souhaité observer dans quelle mesure le sexe des jeunes pouvait modérer les effets d'entraînement à la déviance au sein de dyades de meilleurs amis. Ils ont ainsi pu remarquer que les dyades de garçons avaient davantage tendance à s'influencer mutuellement vers la déviance que les dyades de filles. Ce résultat va dans le même sens que d'autres études sur le sujet ayant aussi pu mettre en lumière le fait que les groupes de garçons sont généralement plus vulnérables au phénomène d'entraînement à la déviance que ne le sont les filles (Crosnoe, Erickson, & Dornbusch, 2002; Heinze et al., 2004). Hanish et ses collègues (2005) ont quant à eux observé des effets de la contagion par les pairs plus importants chez les filles que chez les garçons. En effet, dans le cadre de leur étude ils ont observé que lorsque fréquemment exposés à des pairs agressifs, les filles avaient davantage tendance à adopter des comportements d'agression ainsi qu'à développer des signes d'hyperactivité et d'anxiété que les garçons. Enfin, d'autres chercheurs ont, pour leur part, mené des études dans le cadre desquelles aucune différence attribuable au sexe n'a pu être dénotée (Boxer et al., 2005; Mrug & Windle, 2009b; Poulin et al., 2001).

À la lumière des différentes conclusions tirées par les chercheurs s'étant intéressés au sexe dans l'étude développementale des troubles du comportement, il devient difficile d'identifier de quelle manière ce facteur puisse modérer les effets d'une influence négative entre pairs. Alors qu'ils n'ont pas été en mesure d'observer de différence entre les sexes, Boxer et al. (Boxer et al., 2005) suggèrent que la définition des comportements d'agression retenue par les différents chercheurs est peut-être trop large, ne considérant pas les spécificités de l'agressivité propre aux filles et aux garçons, ce qui pourrait expliquer en partie les résultats contradictoires quant à cette variable. Mrug et al. (2009b), quant à eux, proposent que les effets du sexe des jeunes puissent être liés à leur âge, c'est-à-dire que les garçons et les filles puissent être plus influençables à certaines périodes spécifiques de leur développement. Néanmoins, il demeure que le sexe des jeunes ait agi à titre de variable modératrice dans le cadre de certaines études et que de plus amples investigations soient nécessaires afin de mieux comprendre la façon dont celle-ci intervient dans le processus d'influence négative entre pairs.

3.5 Synthèse

Les processus découlant du phénomène d'influence négative sont donc complexes. D'une part, certains ont mis en lumière le processus de sélection par lequel les jeunes déviants ont tendance à choisir des amis avec lesquels ils partagent un intérêt commun pour la déviance (Hirschi, 1969; Kandel, 1978; Knecht et al., 2010). D'autre part, il a été démontré que le processus de socialisation peut avoir un apport considérable dans l'apprentissage de comportements inadaptés et l'amplification des conduites déviantes (Dishion et al., 1996; Selfhout et al., 2007; Sutherland et al., 1992). Le modèle de confluence de Dishion et ses collègues (Dishion et al., 1994) propose, quant à lui, que la présence des deux processus puisse à la fois expliquer l'émergence et l'amplification des comportements de déviance. Plusieurs chercheurs ont d'ailleurs pu observer les effets conjoints de ces deux processus (Aseltine, 1995; Light & Dishion, 2007; Snyder et al., 2005; Wright et al., 1999).

Bien que les théories relatives aux processus de sélection et de facilitation soient intéressantes, elles n'ont, à ce jour, pas été en mesure d'élucider l'ensemble des questions liées au phénomène de l'influence négative de façon satisfaisante. Effectivement, lorsque des jeunes ayant des troubles comportementaux sont regroupés avec d'autres jeunes antisociaux dans le cadre de programmes d'intervention scolaires ou sociaux, ils ne créent pas nécessairement de relations d'amitié avec leurs pairs. Néanmoins, des études ont observé des processus d'influence négative entre pairs (e.g. l'entraînement à la déviance) ce qui a contribué à enrayer les effets potentiellement positifs de ces interventions (Dishion et al., 1999). Ainsi, il apparaît que le processus de socialisation puisse à lui seul expliquer une grande part du phénomène d'influence négative chez les jeunes, du moins dans le cadre de contextes scolaires. Il importe donc de mieux comprendre le processus de socialisation et les variables pouvant modérer ses effets afin de pouvoir mettre en place des programmes d'intervention qui soient adaptés aux besoins des jeunes ayant des troubles du comportement et qui tiennent aussi compte d'une influence potentiellement négative entre les jeunes. L'objectif spécifique de la présente étude est, à travers l'observation des interactions sociales entre pairs dans un contexte d'intervention structuré, de décrire dans une approche comportementale, le processus d'influence entre pairs.

4. Méthodologie

Dans l'optique d'offrir les meilleurs services éducatifs aux élèves présentant des troubles du comportement, il est pertinent de mieux comprendre la dynamique d'interactions sociales de ces jeunes et plus précisément, de quelle manière ils peuvent s'influencer les uns et les autres au sein du groupe qu'ils fréquentent. La présente étude vise donc, à travers l'observation des interactions sociales entre pairs dans un contexte d'intervention structuré, à décrire dans une approche comportementale, le processus d'influence entre pairs. Afin d'atteindre cet objectif, une méthodologie basée sur l'observation systématique des comportements est privilégiée. Les détails de la méthodologie utilisée sont précisés dans la section qui suit.

4.1 Type de recherche

Dans le cadre de cette étude, un devis de type exploratoire et descriptif (Trudel, Simard, & Vonarx, 2007; Van der Maren, 1995) est privilégié. Le but spécifique de cette étude est de décrire, dans une approche comportementale, le processus d'influence entre pairs, en observant les interactions sociales de jeunes. Peu d'études observationnelles ont été menées à ce jour dans le but de décrire le phénomène d'influence, et peu d'entre elles ont étudié et documenté les interactions sociales de participants lors de contextes naturels d'interaction. Les études dans le domaine ont suggéré l'existence de trois processus d'influence par lesquels peut s'exercer l'influence entre pairs grâce, notamment, à l'observation systématique de dyades d'amis et à l'utilisation de questionnaires. Cependant, aucune recherche n'a, à ce jour, cherché à observer les comportements produits au sein de groupes mixtes (incluant des jeunes en troubles du comportement et des pairs conventionnels qui n'ont pas de troubles du comportement) afin de documenter cette question de l'influence entre pairs. Cette étude vise donc à observer des sous-groupes de pairs alors qu'ils interagissent et à effectuer une analyse séquentielle de ces interactions afin de mieux pouvoir décrire la manière dont s'exerce l'influence entre pairs. Un devis exploratoire semble donc tout

indiqué puisqu'il s'agit d'une recherche préliminaire permettant, entre autres, de vérifier si cette technique d'investigation est adéquate pour répondre à la question soulevée. Cette méthode d'analyse, telle que décrite par Sharpe et Koperwas (2003), permettra donc de mieux décrire comment s'exerce le phénomène d'influence entre pairs.

4.2 Contexte

D'abord, il est nécessaire de préciser le contexte particulier dans lequel prend place cette étude. La présente étude s'inscrit dans un projet de recherche plus large, visant à évaluer les effets d'un programme d'entraînement aux habiletés sociales (le programme *l'Allié*). Le programme *l'Allié* s'adresse à des élèves ayant des troubles du comportement. Il comprend quinze rencontres hebdomadaires d'une durée d'une heure. Les rencontres, animées par deux intervenants qualifiés, permettent aux élèves de prendre conscience des liens entre cognitions, émotions et comportements, de travailler leurs habiletés sociales et leurs habiletés de résolution de conflits interpersonnels, de développer des stratégies d'autocontrôle et enfin, de développer des stratégies de gestion de la colère. Ce qui distingue le programme *l'Allié* d'autres programmes d'entraînement aux habiletés sociales est le fait que ce programme fait appel à des pairs aidants n'ayant pas de troubles du comportement. Les pairs aidants sont des élèves provenant des mêmes classes que les élèves ciblés ayant des troubles du comportement et ils accompagnent les élèves ayant des troubles du comportement à chacune des rencontres. Par l'exemple, les pairs aidants aident et encouragent les élèves ciblés à manifester des comportements sociaux appropriés et servent de modèles pour l'apprentissage de ces comportements socialement adéquats. En parallèle à ces ateliers avec les jeunes, quinze rencontres sont également proposées aux parents des enfants ayant des troubles du comportement afin de leur offrir un soutien dans l'exercice de leur fonction parentale, d'améliorer leurs habiletés à encadrer le comportement de leur enfant et améliorer leur relation avec lui.

Afin de documenter la mise en œuvre du programme et d'offrir un soutien clinique aux intervenants, une caméra a été installée dans chacun des locaux où avaient lieu les ateliers d'habiletés sociales. La constitution de ces bandes vidéo avait pour but de vérifier à la fois que les intervenants agissaient éthiquement et professionnellement durant les ateliers, mais aussi de s'assurer qu'ils appliquaient fidèlement le programme d'intervention. Au fil du temps, les chercheurs en sont venus à se questionner sur la possibilité d'un effet d'influence négative au sein des groupes d'intervention. Afin de pouvoir vérifier si un tel effet avait pu être observé, l'équipe de recherche a développé une grille d'analyse des interactions sociales et une équipe de codeurs a été formée pour mener à bien cette entreprise. Les codeurs avaient pour tâche de documenter de façon précise les interactions sociales observées dans les bandes vidéo. Dans le cadre de cette étude en particulier, les données observationnelles recueillies dans les grilles par les codeurs seront utilisées et analysées. Au total, plus de trois cent heures de vidéo ont été recueillies. Toutefois, aux fins de cette étude, seules les bandes vidéo de la première année du programme feront l'objet de notre analyse, ce qui correspond tout de même à une centaine d'heures de bandes vidéo.

Il faut cependant préciser qu'étant donné que l'enregistrement des bandes vidéo n'a pas, à l'origine, été réalisé dans le but d'observer le comportement des jeunes, un certain nombre de difficultés techniques se sont profilées dans la réalisation de cette étude. Notamment, il arrive à l'occasion que tous les enfants ne soient pas présents dans l'angle de la caméra ou que celle-ci ait fait défaut sur le plan sonore, limitant ainsi le potentiel d'analyse. Les limites que cela impose sur le plan de la recherche seront discutées plus loin dans ce document. Cependant, un certain nombre de précautions ont été prises en compte pour l'analyse des données.

4.3 Participants

Les groupes d'intervention qui ont été filmés sont composés à la fois de jeunes qui manifestent des troubles de comportement et de pairs aidants

provenant des mêmes classes. Ces jeunes ont été sélectionnés selon la méthode décrite ci-dessous.

D'abord, afin de sélectionner les élèves en troubles de comportement participant au projet, les chercheurs ont utilisé la démarche de dépistage séquentielle (Systematic Screening for Behavior Disorders - SSBD) telle que proposée par Walker et Severson (1994). Les enseignants ont d'abord été appelés à évaluer sommairement les élèves de leur classe sur le plan comportemental ainsi qu'à identifier les élèves qui semblaient avoir plus de problèmes comportementaux dans leur groupe. Par la suite, les élèves ayant été identifiés comme étant les plus à risque ont été évalués à l'aide d'un instrument d'évaluation standardisé, *l'Échelle d'Évaluation des Dimensions du Comportement* (EEDC) (Bullock, Wilson, Poirier, Tremblay, & Freestone, 1993). L'EEDC est une échelle composée de 43 items qui sont présentés sous la forme de descripteurs bipolaires dont l'un des pôles décrit un comportement adapté alors que l'autre représente un comportement problématique ou inadapté. Les comportements sont regroupés sous quatre catégories : 1-agressif-perturbateur, 2- irresponsable-inattentif, 3- renfermé et 4- craintif-anxieux. Dans le cadre de l'étude évaluative des impacts du programme, seuls les enfants ayant plus d'un écart-type et demi de la moyenne ont été ciblés pour participer au programme.

Les pairs aidants ont quant à eux été sélectionnés conjointement par les enfants en troubles de comportement, les enseignants et les animateurs du programme *l'Allié*. Chaque élève ayant des difficultés de comportement a d'abord été invité à nommer quelques camarades de classe avec lesquels il aimerait travailler. À partir de cette liste, les enseignants et intervenants devaient ensuite sélectionner un élève n'ayant pas de difficultés comportementales et pouvant agir à titre de pair aidant dans le cadre du programme. Idéalement, chacun des élèves en difficultés devait être associé à un compagnon de classe sans difficultés comportementales (un pair aidant). Malheureusement, comme les enfants jumelés devaient provenir des mêmes classes et que les parents n'étaient pas toujours enclins à ce que leur enfant

participe au projet, il a parfois été impossible de former des groupes d'intervention composés d'autant d'élèves en difficultés que de pairs aidants.

Au final, 66 élèves dont 48 ayant des troubles comportementaux et 18 agissant à titre de pairs aidants ont composé l'échantillon final utilisé dans le cadre de la présente étude. Ces élèves ont été repartis dans 8 groupes d'intervention prenant place dans 6 écoles primaires québécoises de la région de Montréal. Les jeunes ont participé au programme d'intervention dans le cadre de l'évaluation des impacts du programme *l'Allié* durant l'année scolaire 2004-2005.

4.4 Mode de collecte des données observationnelles

Tel que mentionné précédemment dans ce chapitre, afin de documenter la mise en œuvre du programme et d'offrir un soutien clinique aux intervenants, une caméra vidéo a été installée dans chacun des locaux où avaient lieu les ateliers d'entraînement aux habiletés sociales. La constitution de ces bandes vidéo avait pour but de s'assurer de l'intégrité des animateurs mais aussi, de vérifier dans quelle mesure le programme *l'Allié* était mis en place selon les recommandations des concepteurs du programme. Ces bandes vidéo n'ont initialement pas été enregistrées dans le but d'observer les interactions entre les élèves mais leur potentiel d'utilisation à cette fin constitue une opportunité que nous avons mise à profit pour cette étude.

Une équipe de deux codeurs a été formée afin de procéder au codage des bandes vidéo à l'aide d'une grille conçue spécifiquement à cet effet. Les observateurs ont effectué le codage de façon individuelle. Cependant, afin d'assurer que les deux évaluateurs utilisaient toujours le même référentiel conceptuel et qu'ils étaient cohérents dans leur analyse, une procédure d'accord inter-juge a été réalisée sur une base régulière. Les codeurs ont d'abord systématiquement mis en commun leur analyse individuelle jusqu'à l'obtention d'un accord atteignant 85%. Par la suite, cet accord était ponctuellement vérifié de façon à s'assurer que les codeurs conservaient une cohérence acceptable. Au total, l'accord inter-juge a été évalué

sur 20% des ateliers observés. Les observateurs ont ainsi maintenu un accord inter-juge moyen de 77% tout au long de la démarche.

La description des rubriques composant la grille conçue pour observer les comportements des jeunes et coder les interactions de façon séquentielle est présentée à l'Annexe A.

4.5 Procédure de codification

Dans un premier temps, le codeur devait rédiger une courte description de chacun des enfants présents à l'écran, indiquer combien ils étaient au sein du groupe, et mentionner pour chaque enfant s'il s'agissait d'une fille (F) ou d'un garçon (G). Cela avait pour fonction de distinguer chacun des enfants du groupe et de préciser le nombre d'enfants présents.

Les comportements observables étaient mesurés sur des fréquences d'une minute et ce, durant toute la période de l'atelier (environ 60 minutes). Durant le codage des bandes vidéo, l'observateur utilisait une cassette audio comprenant un pré-enregistrement de bips sonores à chaque minute. À chaque bip sonore, l'observateur devait effectuer une pause afin de noter le temps auquel correspondait chaque bip, le climat de l'atelier, le sexe de chaque enfant présent et son code, et si les enfants étaient centrés sur la tâche en cours ou non. Il était important d'identifier le climat de l'activité et le niveau de concentration des enfants puisque ces éléments peuvent jouer un rôle sur le choix des jeunes d'adopter ou non des comportements perturbateurs. Par la suite, l'observateur devait noter à l'intérieur de chaque minute tous les comportements perturbateurs ou antisociaux manifestés par les jeunes. Ceux-ci étaient décrits en termes de transactions dyadiques précisant le comportement de l'initiateur (élève qui émet le comportement) et la réponse de la cible (élève vers qui le comportement est dirigé). L'observateur devait ainsi consigner le moment lors duquel le comportement apparaissait, le type de comportement émis, quel enfant en était la cible, le type de réponse de la cible et enfin, si l'initiateur émettait à nouveau un

comportement en fonction de la réponse de l'enfant ciblé et ainsi de suite jusqu'à la fin de la séquence. Après un délai de 15 secondes sans comportements réactifs, les observateurs notaient la fin d'une séquence. L'observateur devait aussi donner des précisions sur le type de comportement antisocial manifesté par l'initiateur. Il devait identifier si l'élève avait utilisé une agression verbale, un geste d'intimidation ou une attaque physique. Ensuite, l'observateur identifiait la réponse de la cible face au comportement déclencheur (ignorance ou renforcement). Dans le cas où la cible renforçait le comportement, l'observateur devait aussi identifier de quel type de renforcement il s'agissait, à savoir un renforcement positif ou négatif. Enfin, l'observateur devait aussi consigner toute intervention de la part des animateurs du programme face aux comportements émis par les jeunes. En effet, étant donné que les groupes sont toujours supervisés par des adultes, il importait de vérifier dans quelle mesure ces adultes peuvent moduler les comportements des jeunes. Ainsi, une liste de 15 interventions possibles a été rédigée et chacun des observateurs avait pour tâche d'identifier l'intervention choisie par l'intervenant lors de chacun des moments où une intervention de l'éducateur était observée.

Afin de mieux comprendre comment s'effectuait le codage, le lecteur peut prendre connaissance d'un exemple présenté en Annexe B.

4.6 Mode de traitement et d'analyse des données

L'analyse séquentielle des comportements observés est la stratégie statistique privilégiée puisqu'elle permet de déterminer l'organisation temporelle entre des événements et d'objectiver des séries constantes d'arrivée de ces événements (Bakerman & Gottman, 1997; Sharpe & Koperwas, 2003). Cette technique semble toute indiquée puisque l'objectif est de mieux cerner ce qui entraîne l'apparition de comportements perturbateurs ou antisociaux et ce qui peut faire en sorte qu'un tel comportement perdure ou cesse au sein du groupe. Par ailleurs, dans le cadre des analyses, il sera aussi question de vérifier les occurrences d'apparition des comportements, c'est-à-dire, quelles sont les probabilités qu'un comportement X se produise suite à un comportement Y.

4.7 Considérations déontologiques

La présente étude répond aux exigences éthiques en matière d'utilisation d'êtres humains en recherche. Le fait que l'étude implique la participation d'individus mineurs a d'abord nécessité l'obtention d'une autorisation parentale. Bien que les enfants participaient sur une base volontaire, il importait que les parents soient mis au courant de la nature du projet, de même que du type d'implication qu'allait avoir leur enfant afin qu'ils puissent être en mesure de décider s'ils acceptaient que celui-ci y participe. De plus, étant donné que les élèves devaient être filmés, il était important que les parents soient informés que plusieurs personnes faisant partie du groupe de recherche auraient ensuite accès aux bandes vidéo. Le consentement parental a ainsi été obtenu pour l'ensemble des élèves ayant participé à ce projet de recherche. Par ailleurs, dans le cadre de cette recherche, les parents étaient au courant qu'ils pouvaient se retirer et retirer leurs enfants du projet à tout moment s'ils en ressentaient le désir ou le besoin.

Étant donné que le programme est réalisé auprès d'élèves ayant des problématiques au niveau des comportements, il était possible que ceux-ci manifestent des comportements agressifs pouvant représenter un danger potentiel pour eux-mêmes ou pour les autres membres du groupe. Afin de protéger l'intégrité physique des participants à l'étude, deux intervenants qualifiés pour chaque groupe de 10 à 12 enfants étaient présents en tout temps auprès des élèves et ce, pour l'ensemble des rencontres afin d'être en mesure d'intervenir rapidement et de s'assurer que les jeunes soient en sécurité.

Évidemment, les informations concernant les difficultés spécifiques des élèves ayant des difficultés de comportement demeurent confidentielles et ne sont utilisées que dans le cadre de la recherche portant sur les impacts du programme. Par ailleurs, dans le cadre de cette étude en particulier, les élèves présentant des troubles de comportement n'ont pas été identifiés ni distingués pour les fins d'observation des comportements entre pairs. Le but de cette étude étant de décrire comment s'exerce l'influence entre les pairs, il a été estimé que la

distinction entre les élèves en difficulté et ceux ne présentant pas de troubles de comportement n'était pas nécessaire aux fins de l'analyse. Ainsi, les informations concernant les difficultés comportementales des élèves participants ne seront en aucun cas utilisées. De même, l'anonymat des élèves participants demeure à tout moment préservé puisqu'aucun nom d'élève n'est utilisé lors de l'observation et de l'analyse des bandes vidéo. Dans le cadre de cette étude, des numéros ont effectivement été attribués à chacun des élèves présents sur les bandes vidéo.

5. Résultats

Dans ce chapitre, les résultats d'analyse des données observationnelles seront présentés. L'objectif de ces analyses est de répondre à la question de recherche présentée préalablement, soit;

À travers l'observation des interactions sociales entre pairs dans un contexte d'intervention structuré, peut-on décrire, dans une approche comportementale, le processus d'influence entre pairs?

Tel que présenté dans le cadre de la section précédente, afin d'atteindre cet objectif, les interactions sociales observées dans les vidéos ont été découpées en séquences comprenant les éléments suivants :

- 1) Comportement déclencheur : le comportement initial émis par un jeune.
- 2) Direction du comportement : la cible de ce comportement émis (pair, groupe ou intervenant)
- 3) Réaction (réponse) au comportement : ce que le comportement a suscité chez la cible et chez les autres participants
- 4) Comportement subséquent (si comportement il y a) : comportement émis suite par l'élève ayant produit le comportement déclencheur suite à la réponse de la cible
- 5) (Répétition de la séquence dans l'éventualité d'un comportement subséquent) : la séquence se poursuivant dans l'ordre jusqu'à l'arrêt de la séquence comportementale.

La section qui suit comprendra, dans un premier temps, une analyse descriptive de chacune des variables à l'étude, soit la variable « comportement », la variable « direction » et la variable « réaction ».

Par la suite, une analyse séquentielle sera mise de l'avant afin de documenter l'enchaînement des comportements manifestés à l'intérieur d'une interaction

sociale entre pairs (comportement déclencheur – direction – réaction – comportement subséquent) où des *chaînes comportementales* seront documentées afin de mieux comprendre les liens entre les variables.

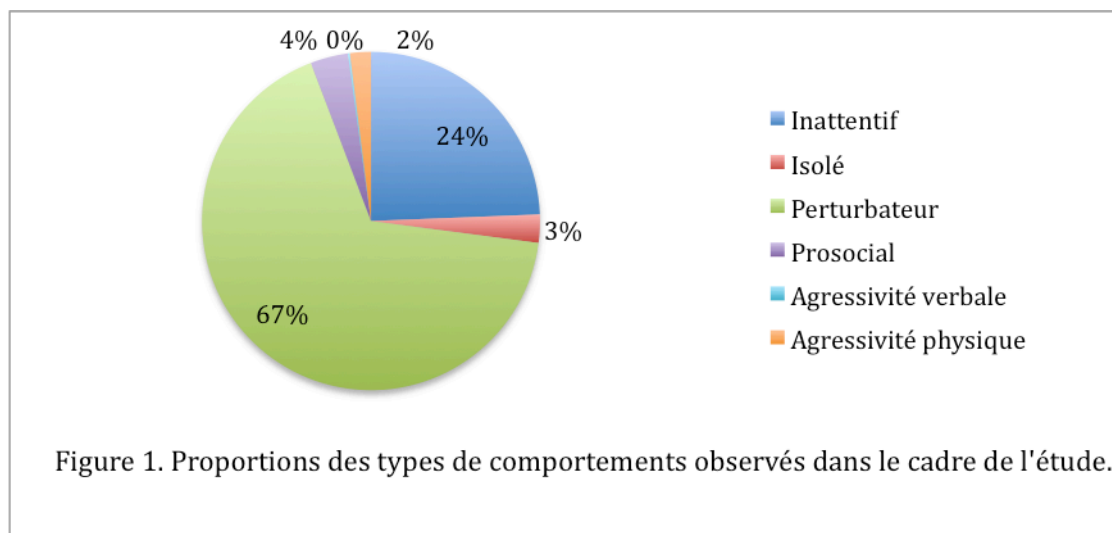
Enfin, l'analyse visera également à vérifier si certaines variables ont pu jouer un rôle modérateur dans les comportements des jeunes participants, plus particulièrement en fonction des interventions des animateurs et des sous-groupes d'intervention

5.1 Analyse descriptive des variables

Dans la section qui suit, une analyse descriptive des variables sera d'abord présentée. Les variables en question concernent les comportements adoptés par les élèves, la direction de ces comportements et enfin, les réactions à ces comportements.

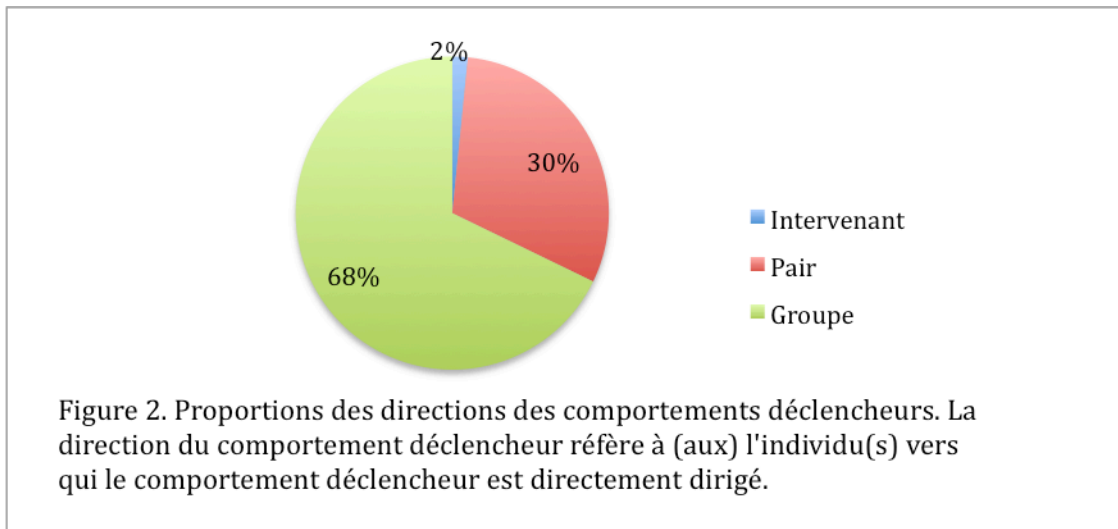
5.1.1 Comportements

La figure 1 présente les proportions de tous les comportements observés. Les comportements les plus souvent adoptés par les jeunes ont fait partie de la catégorie des comportements perturbateurs, avec 67% d'occurrence. Dans cette catégorie, on retrouve des comportements tels se déplacer sans raison, déranger le groupe en riant, parler, siffler, produire des sons bizarres, etc. Le second type de comportement ayant été le plus fréquemment adopté par les enfants est l'inattention (enfant qui ne porte pas attention à l'activité en cours mais qui ne perturbe pas l'activité), qui a représenté une proportion de 24% de l'ensemble des comportements observés. On remarque aussi que 4% des comportements observés ont été des comportements prosociaux, que 3% ont fait partie de la catégorie des comportements d'isolement et enfin que 2% des comportements enregistrés ont été des comportements d'agressivité physique.

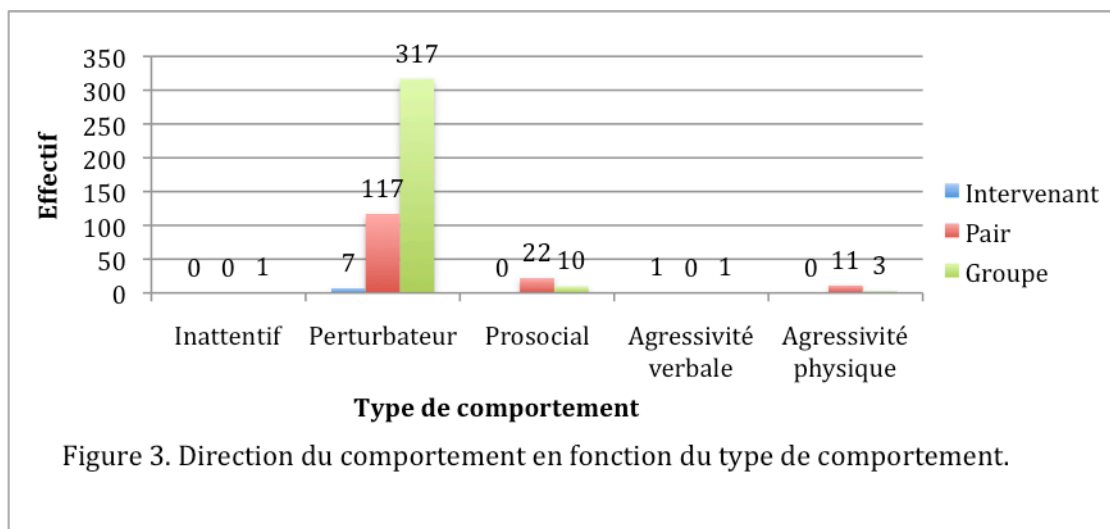


5.1.2 Direction du comportement

Selon la grille d'observation, les codeurs devaient noter quelle était la cible du comportement émis par l'élève. Un comportement s'adresse effectivement souvent à une personne ou un groupe spécifique. Par exemple, un enfant qui fait une grimace le fait pour s'adresser à une personne particulière ou pour se faire remarquer par tout un groupe. Certains comportements, comme par exemple l'inattention, n'ont pas de cible particulière. Les codeurs ont donc répertorié la direction de chacun des comportements observés dans les vidéos, lorsque le comportement était effectivement dirigé vers une cible particulière et que celle-ci était visible à l'écran. Les cibles possibles étaient un pair spécifique, l'intervenant qui anime les ateliers ou encore, le groupe en entier. La figure 2 présente les proportions des directions des comportements déclencheurs observées dans les bandes vidéo. On observe que 68% de l'ensemble des comportements déclencheurs ont été dirigés vers le groupe en général, que 30% des comportements ont quant à eux été dirigés vers un pair spécifique, alors que seulement 2% des comportements ont été dirigés vers l'intervenant qui anime les ateliers.



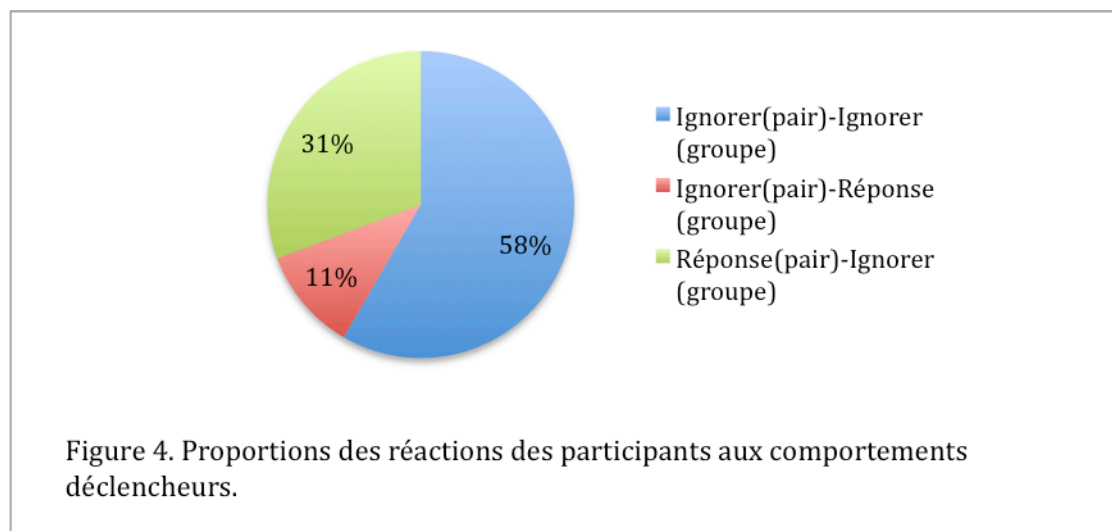
La figure 3 présente la direction des comportements adoptés par les participants, en fonction du type de comportement. Les comportements déclencheurs les plus souvent observés dans les groupes ont été de type « perturbateur » et ce type de comportement a généralement été dirigé vers le groupe en général. Effectivement, 317 des 441 comportements perturbateurs enregistrés et dont la cible a été vue et codée, ont été dirigés vers le groupe en général. Cette donnée peut être attribuable par la définition même que nous avons associée à cette catégorie qui consiste en *un comportement dérangeant tel se déplacer sans raison, faire des bruits avec sa bouche, siffler, etc.* En effet, ces comportements ne sont pas des comportements s'adressant nécessairement à un individu particulier. Par ailleurs, on observe que 26% des comportements perturbateurs ont en revanche été dirigés vers un pair spécifique, tandis que 3% des comportements perturbateurs ont été dirigés vers l'intervenant. On remarque aussi que 69% des comportements prosociaux ont quant à eux été dirigés vers un pair en particulier, tandis que 31% de ces comportements ont été dirigés vers le groupe en général. Lorsqu'il y a eu des comportements d'agressivité physique, ceux-ci ont par ailleurs été principalement dirigés vers un pair spécifique.



Afin de vérifier le degré d'association entre les variables « comportement » et « direction », le test du V de Cramer a été effectué. Le test du V de Cramer est basé sur le Khi-deux de Pearson et permet de mesurer l'association entre deux variables nominales. La signification du test est de $p = .000$ et les résultats du test indiquent que $V = 0.268$. On remarque donc une association statistiquement significative entre la variable « comportement » et la variable « direction », bien que cette association soit faible. Il existe donc un lien entre le type de comportement adopté par un jeune et la cible vers laquelle il dirige son comportement.

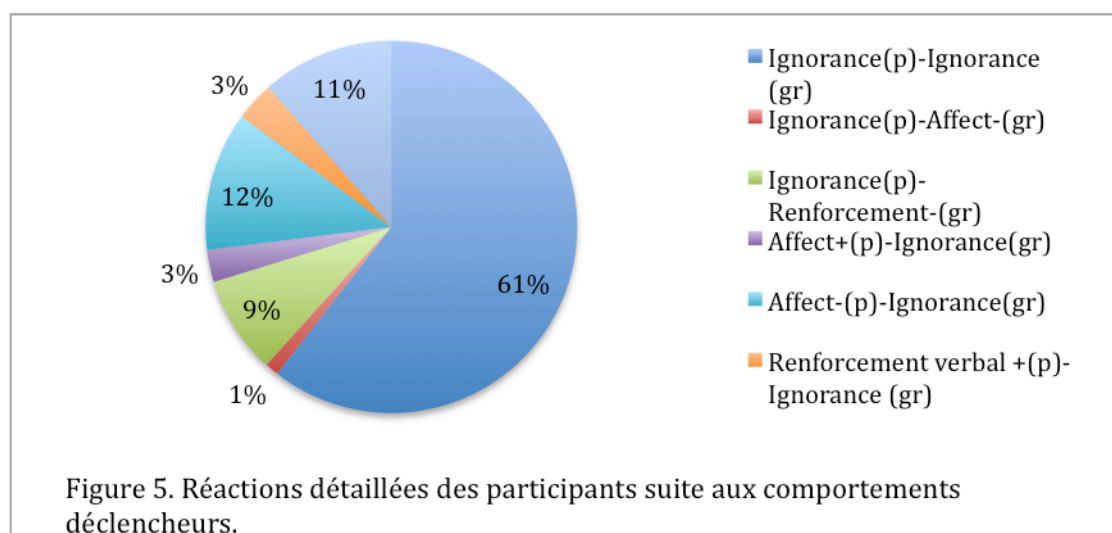
5.1.3 Réactions aux comportements

On a par la suite voulu connaître les réactions généralement adoptées par les autres élèves du groupe face au comportement déclencheur d'un élève en particulier (i.e. réponse au comportement ou ignorance du comportement). La figure 4 présente les proportions des réactions observées suite à un comportement déclencheur.



Dans 58% des cas, les jeunes ont ignoré les comportements déclencheurs produits par les autres élèves. Dans 31% des cas, les jeunes ayant émis un comportement déclencheur ont en revanche obtenu une réponse d'un pair en particulier, tandis que dans 11% des situations, le groupe entier a réagi au comportement déclencheur d'un élève.

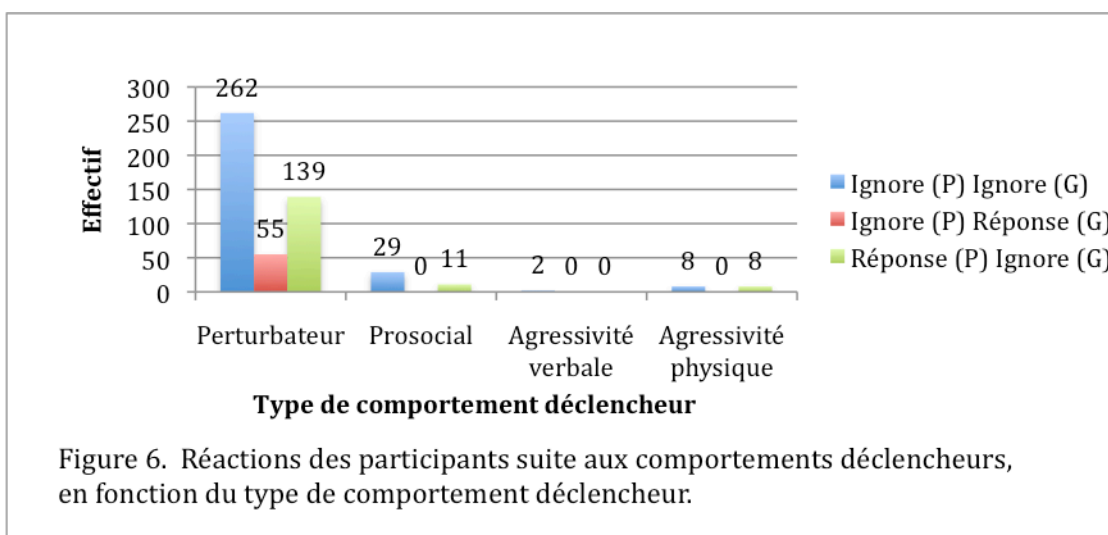
La figure 5 présente les réponses obtenues suite aux comportements déclencheurs de façon un peu plus détaillée.



Dans la majorité des cas, les comportements déclencheurs ont tout simplement été ignorés par tous les autres élèves. Par contre, lorsqu'un élève spécifique a donné une réponse à un comportement déclencheur, il s'agissait beaucoup plus souvent d'une réponse négative telle un soupir, un roulement des yeux, ou une demande à ce que l'enfant cesse son comportement, que d'une réponse positive telle un sourire, un pouce en l'air ou un commentaire positif suite au comportement. On observe que des affects négatifs (soupir, roulement des yeux, etc.) ont été enregistrés suite à un comportement déclencheur dans une proportion de 12%, alors que des renforcements verbaux négatifs (remarque négative) ont été observés dans 11% des situations. Des affects positifs (rire, pouce en l'air, etc.) ont quant à eux été enregistrés dans une proportion de 3%, et seulement 3% des comportements déclencheurs ont généré du renforcement verbal positif (remarque positive, encouragement verbal) chez un pair. Lorsque des individus spécifiques répondaient effectivement à un comportement déclencheur, ils avaient donc davantage tendance à répondre aux comportements déclencheurs de manière négative, pour décourager le comportement initial.

Lorsque le groupe entier a émis une réponse suite à un comportement déclencheur, il était aussi beaucoup plus souvent question d'une réponse négative que d'une réponse positive. En fait, aucune réponse positive du groupe n'a été enregistrée. Étant donné que l'objectif même du programme d'intervention était de promouvoir les habiletés sociales et que la majeure partie des comportements déclencheurs ont fait partie de la catégorie des comportements perturbateurs, il fait sens que les participants n'aient pas choisi d'encourager les comportements perturbateurs en donnant du renforcement positif. Les animateurs du programme enseignaient aux élèves des stratégies afin de mieux réagir face aux comportements des autres et il est donc plausible que les jeunes aient adopté certaines de ces stratégies durant les ateliers.

Afin d'avoir une meilleure idée des dynamiques interactionnelles, nous avons ensuite voulu voir quelles ont été les différentes réactions suite à différentes catégories de comportements particuliers. La figure 6 présente les réactions enregistrées suite à l'émission d'un comportement déclencheur, en fonction du type de comportement déclencheur.



Lorsque le comportement déclencheur était un comportement de type perturbateur, les élèves ont eu davantage tendance à ignorer le comportement. En effet, 57% des comportements perturbateurs enregistrés ont été ignorés par tous les membres du groupe. Par ailleurs, 30% des comportements perturbateurs ont été suivis d'une réponse émise par un pair spécifique. Enfin, une proportion de 12% des comportements perturbateurs enregistrés ont engendré une réponse provenant de l'ensemble du groupe. Encore une fois, étant donné la nature du programme *l'Allié*¹, il nous semble logique que les jeunes aient majoritairement choisi d'ignorer les comportements perturbateurs.

Lorsqu'un élève a adopté un comportement prosocial, celui-ci s'est cependant aussi vu être davantage ignoré par ses compagnons. Les comportements prosociaux ont

¹ i.e. Programme d'intervention visant l'amélioration des comportements par l'enseignement systématique d'habiletés sociales.

effectivement été ignorés par les autres élèves dans une proportion de 73%. Cependant, lorsqu'une réponse a été émise, celle-ci est provenue d'un pair spécifique dans 27% des situations. Le groupe entier n'a jamais émis de réponse commune suite à un comportement prosocial.

Bien qu'il soit très peu visible dans la figure 6, il y a eu un seul comportement d'agressivité verbale enregistré par les codeurs et celui-ci a été ignoré par tous les participants.

Quelques comportements d'agressivité physique ont été enregistrés et ceux-ci ont été aussi bien ignorés par l'ensemble des pairs dans certains cas, qu'ils ont généré des réponses de pairs spécifiques dans d'autres situations. Étant donné la nature même du comportement, il est possible de croire que lorsque le comportement agressif ne visait pas un pair en particulier, les élèves avaient tendance à ne pas y porter attention, sachant que l'animateur interviendrait lui-même. Par contre, on peut supposer que lorsque le comportement agressif visait un pair en particulier, celui-ci a préféré répondre au comportement, possiblement pour se défendre ou se venger.

5.2 Chaînes comportementales

Dans un deuxième temps, nous avons souhaité observer de façon plus détaillée les chaînes comportementales s'étant manifestées durant les ateliers. On entend par chaîne comportementale une série de comportements se suivant les uns les autres et étant donc perçus comme codépendants. Une chaîne comportementale comprend au moins un comportement déclencheur dirigé ou non vers un pair spécifique ou le groupe, une réaction à ce comportement déclencheur (du groupe ou d'un pair spécifique), suivi d'un second comportement de la part de l'enfant ayant émis le comportement déclencheur.

La majeure partie du temps, lorsqu'il y a eu une chaîne comportementale, le comportement déclencheur a été un comportement de type perturbateur. Une fois

encore, il importe de rappeler que les comportements perturbateurs ont été les comportements les plus souvent répertoriés par les codeurs. Il est donc normal que ces comportements aient fait l'objet de chaînes comportementales dans une proportion plus importante que les autres comportements observés.

Tel que l'on peut l'observer dans le tableau I, les comportements perturbateurs ont été les comportements qui ont été impliqués dans les chaînes comportementales les plus longues, un comportement déclencheur pouvant entraîner jusqu'à 9 comportements subséquents. Un intérêt particulier sera donc porté aux chaînes comportementales impliquant des comportements de type perturbateur.

Tableau I

Types de comportements observés, selon l'ordre d'apparition des comportements (C)

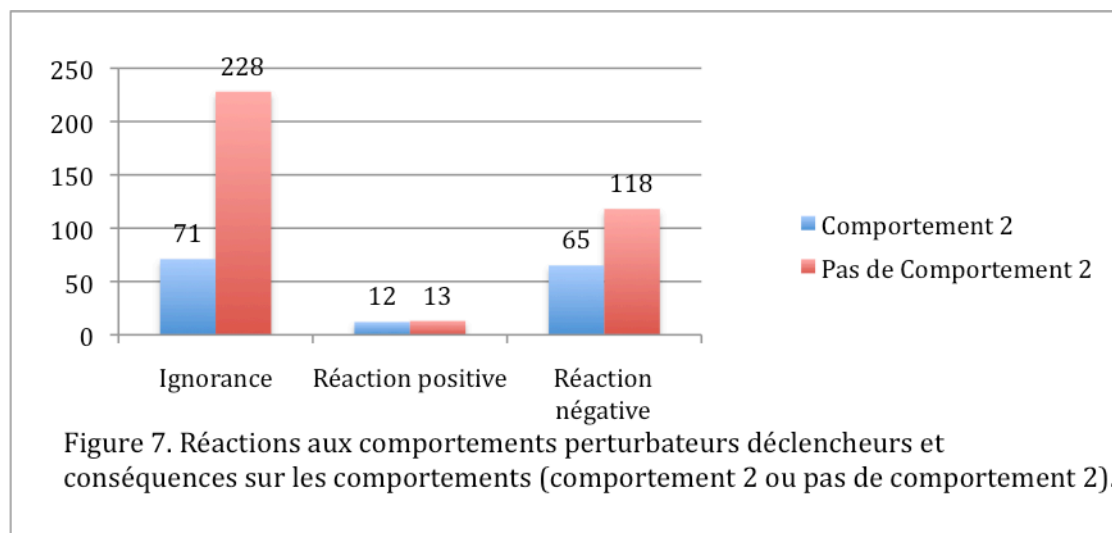
	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10
Perturbateur	521	139	69	39	21	8	6	2	2	1
Prosocial	40	3								
Agressivité verbale	2									
Agressivité physique	16	5	2	1						
Total	904	147	71	40	21	8	6	2	2	1

5.2.1 Comportement 1 – Comportement 2

La figure 7 nous permet d'observer les réactions obtenues pour les comportements perturbateurs déclencheurs. Pour chacune des catégories de réactions (i.e. ignorance, réponse positive et réponse négative), nous pouvons aussi voir s'il y a eu ou non un second comportement.

Sur l'ensemble des premiers comportements perturbateurs observés, 29% ont été suivis d'un second comportement. Lorsque le comportement perturbateur a été ignoré des pairs, il n'a pas été suivi d'un second comportement dans 77% des cas. On remarque aussi que lorsque les élèves ayant adopté un comportement perturbateur ont reçu une réponse positive de leurs pairs ou du groupe, il y a eu presque autant de chances que le comportement cesse, que celui-ci persiste. En effet, une réponse positive a engendré un deuxième comportement dans 48% des situations, alors qu'une réponse du même type n'a pas été suivie d'un second comportement dans 52% des cas. Dans la majorité des cas, lorsqu'un comportement perturbateur a été suivi d'une réponse négative du groupe ou des pairs, il n'y a pas eu de second comportement. Par ailleurs, dans 36% des cas, lorsqu'un comportement perturbateur a reçu une réponse négative, il y a eu un second comportement. Bien que les élèves aient plus souvent produit de réponses négatives que de réponses positives suite à un comportement perturbateur, les élèves avaient davantage tendance à continuer leurs comportements lorsque leurs pairs émettaient une réponse positive.

À première vue, il semble donc que lorsque les pairs ignorent un comportement perturbateur, ils découragent l'élève à poursuivre son comportement. De plus, il semble que les réactions négatives soient plus efficaces que les réactions positives afin de faire cesser un certain comportement.



Le but de cette étude étant de mieux décrire la manière dont s'exerce le phénomène d'influence dans les interactions sociales entre pairs, nous souhaitions vérifier dans quelle mesure l'ignorance des pairs peut contribuer à faire cesser un comportement inapproprié. Pour ce faire, nous avons procédé à des analyses de régression. Les résultats sont présentés dans les tableaux II et III.

Tableau II

Régression logistique - Récapitulatif du Modèle

Etape	-2log-vraisemblance	R-deux de Cox & R-deux de	
		Snell	Nagelkerke
1	557,400 ^a	0,047	0,067

a. L'estimation a été interrompue au numéro d'itération 5 parce que les estimations de paramètres ont changé de moins de ,001.

Tableau III

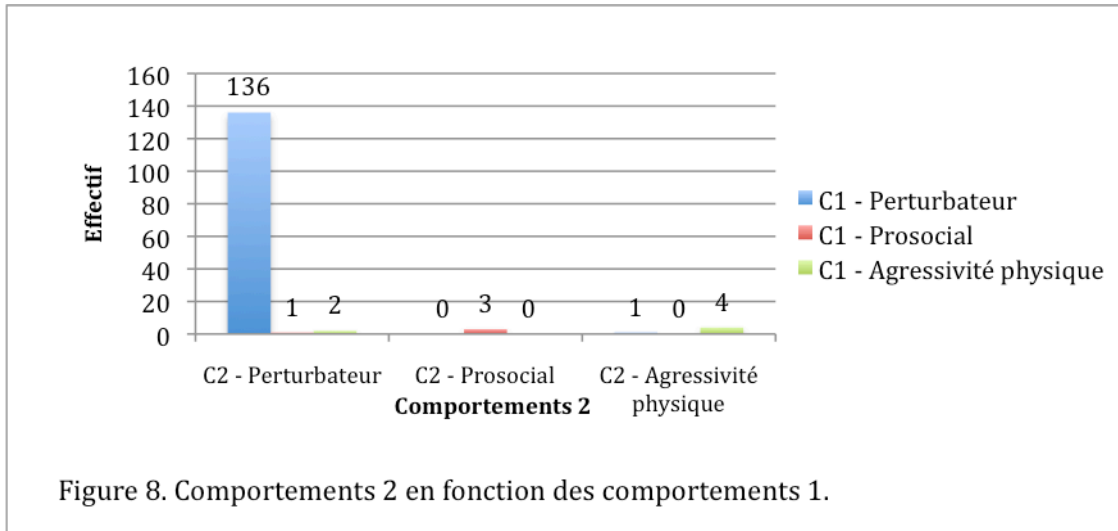
Régression logistique - Variables dans l'équation

Étape 1	B	E.S.	Wald	ddl	Signif.	Exp(B)	IC pour Exp(B) 95,0%	
							Inférieur	Supérieur
Rep_1			9,209	2	0,01			
Rep_1(1)	0,975	0,423	5,316	1	0,021	2,652	1,157	6,077
Rep_1(2)	0,535	0,217	6,065	1	0,014	1,708	1,116	2,616
Constante	-2,482	0,622	15,942	1	0	0,084		

Selon cette analyse, on constate qu'une réponse positive des pairs face à un comportement augmente de 2,652 fois les chances d'avoir un deuxième comportement, en comparaison avec l'ignorance du comportement par les pairs. Une réponse négative augmente, quant elle, de 1,7 fois les chances d'un deuxième comportement par rapport à l'ignorance. L'ignorance semble donc être un processus d'influence important, les élèves ayant tendance à cesser leur comportement lorsque leurs pairs ne leur donnent pas d'attention. Il faut cependant noter que l'association entre les variables est faible (small effect size), le modèle expliquant seulement 6,7% de la variance.

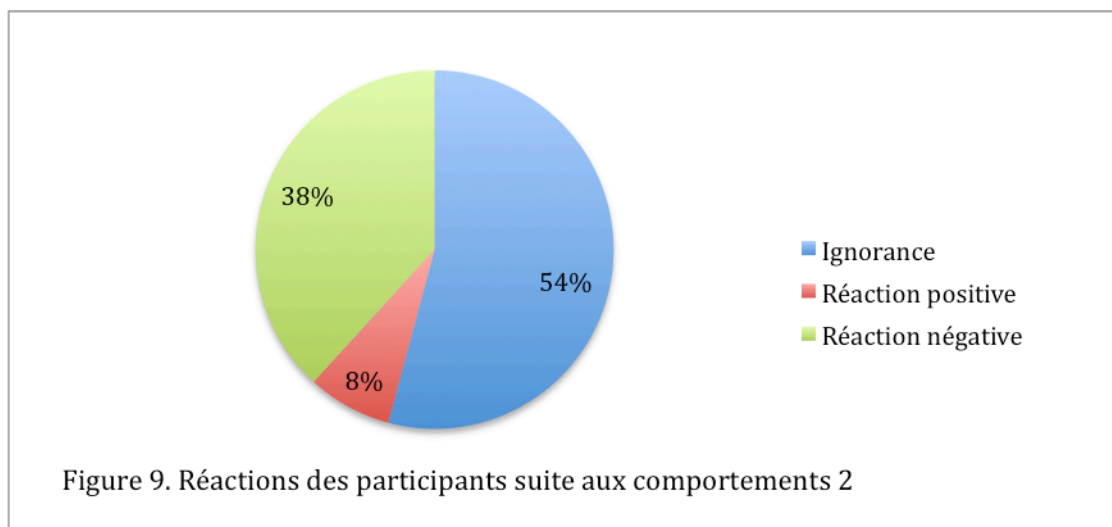
Nous avons ensuite souhaité vérifier de façon plus précise quels types de comportements avaient fait suite au comportement déclencheur (Comportement 1). Dans la figure 8, on observe que sur 137 comportements déclencheurs de type perturbateur qui ont été suivis d'un deuxième comportement ayant pu être identifié par les codeurs, 136 d'entre eux ont aussi été des comportements perturbateurs alors qu'un seul comportement a fait partie de la catégorie des

comportements d'agressivité physique. Par contre, on remarque aussi qu'un comportement déclencheur de nature prosociale a été suivi d'un comportement perturbateur en C2 et que deux comportements d'agressivité physique ont été suivis de comportements de type perturbateur.

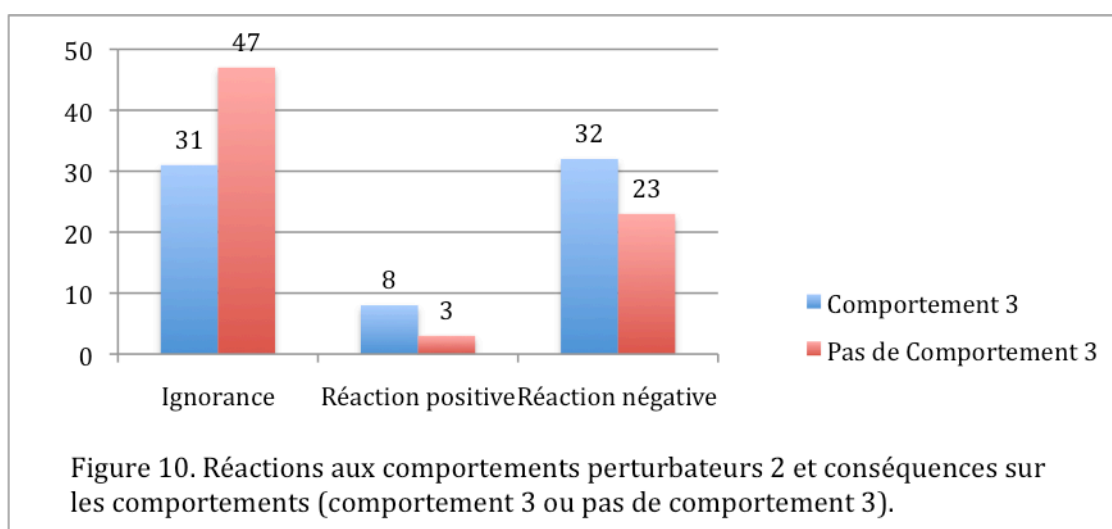


5.2.2 Comportement 2 - Comportement 3

Lorsqu'il y a effectivement eu un deuxième comportement, les réactions à ces comportements ont été assez semblables à celles observées dans la séquence précédente. Les résultats sont présentés à la figure 9. D'abord, on remarque que 54% de ces seconds comportements ont été ignorés par les pairs et le groupe, en contraste avec les 59% observés dans le cadre de la séquence C1-C2; 38% des seconds comportements ont quant à eux reçu une réaction négative, en contraste avec les 36% précédents; et 8% ont reçu une réaction positive en comparaison avec les 5% de la séquence C1-C2.



La figure 10, en plus de présenter les comportements 2 en fonction des réactions obtenue, nous indique aussi s'il y a eu ou non un comportement 3.



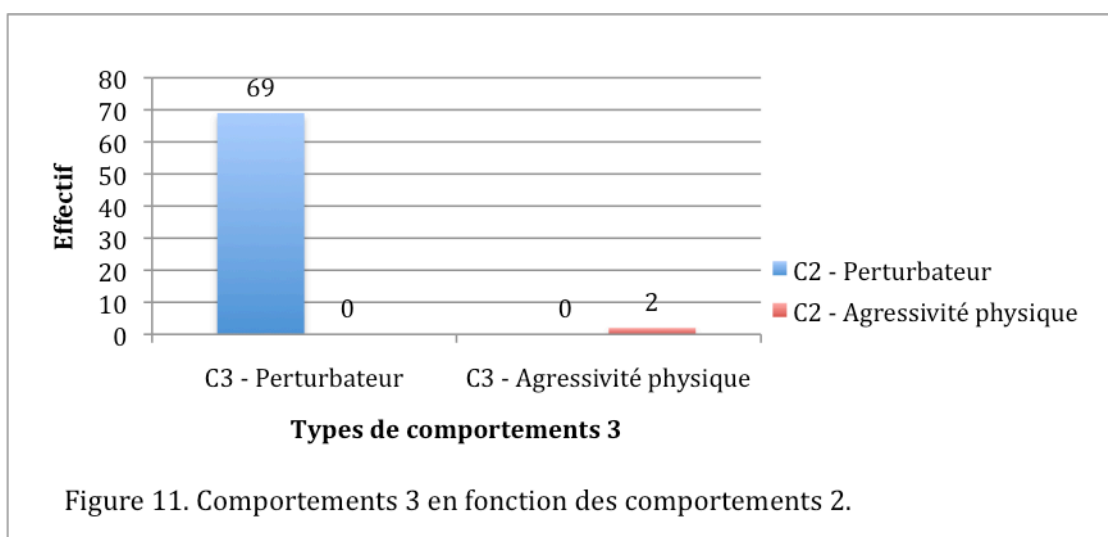
On observe d'abord que 49% des seconds comportements perturbateurs ont été suivis d'un troisième comportement, ce qui contraste avec les 29% des premiers comportements perturbateurs ayant été suivis d'un second comportement.

Sur l'ensemble des seconds comportements qui ont ensuite été suivis d'un troisième comportement, 44% avaient été ignorés des pairs et du groupe et 45%

avaient reçu une réponse négative. Par ailleurs, 8 des 11 comportements ayant reçu une réponse positive des pairs et/ou du groupe ont été suivis d'un troisième comportement.

Dans la séquence C2-C3, les comportements ont encore une fois été plus fréquemment ignorés des autres élèves, bien que la proportion de comportements ignorés ait été beaucoup plus faible que dans la séquence C1-C2. Lorsqu'une réponse a été donnée au comportement, celle-ci, tout comme dans la séquence C1-C2 d'ailleurs, a été beaucoup plus souvent une réponse négative qu'une réponse positive.

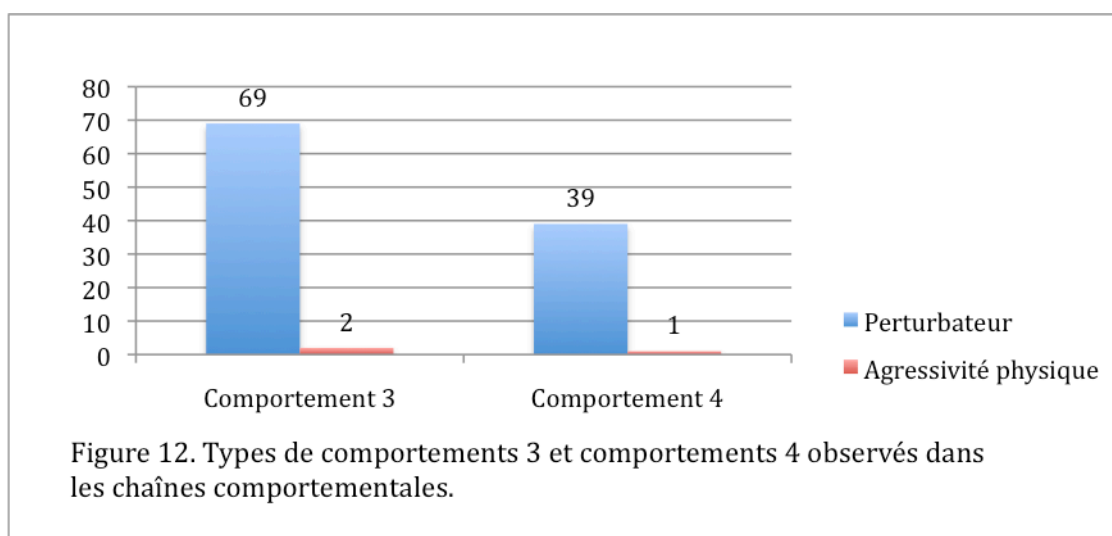
Une fois encore, nous avons souhaité connaître les détails des troisièmes comportements de ces chaînes comportementales. Les résultats sont présentés à la figure 11.



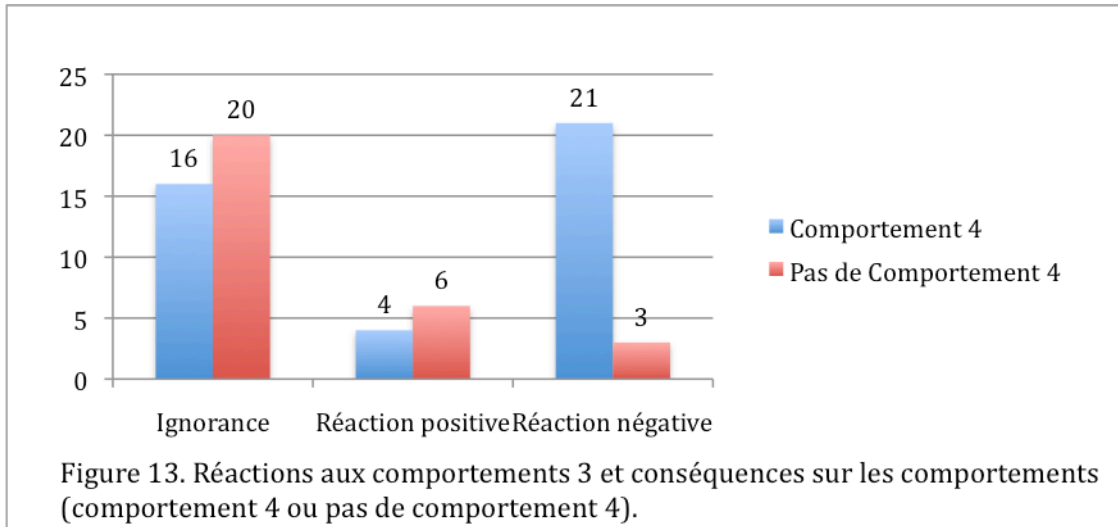
Tous les individus ayant adopté un troisième comportement suite à un comportement 2 de type perturbateur ont adopté un comportement perturbateur en C3. Les deux élèves ayant adopté un comportement d'agressivité physique en C2 et ayant adopté un troisième comportement ont aussi choisi de reproduire le même type de comportement soit, un comportement d'agressivité physique en C3.

5.2.3 Comportement 3 – Comportement 4

La figure 12 présente les types de comportements observés en C3 et C4. Bien qu'il y ait eu beaucoup moins de comportements dans la séquence C3 – C4, on remarque que sur les 69 comportements perturbateurs observés en C3, 39 ont été suivis d'un quatrième comportement de type perturbateur. Il semble que plus les élèves manifestent de comportements perturbateurs, plus la propension à ce qu'ils maintiennent leurs comportements est grande.



À la figure 13, les réponses obtenues suite aux comportements 3 perturbateurs sont présentées. La figure 13 permet aussi d'observer s'il y a eu un comportement 4. Une fois encore, les comportements perturbateurs ont été plus souvent ignorés des pairs et du groupe. Lorsqu'une réponse a été émise par les autres élèves, celle-ci était, une fois encore, beaucoup plus souvent à caractère négatif.



5.3 Variables modératrices

Bien que l'intérêt de cette étude soit de voir si des processus d'influence entre les pairs puissent être observables dans des groupes de jeunes participant à des ateliers d'entraînement aux habiletés sociales, nous sommes conscients que les variables étudiées ne constituent pas les seuls éléments qui puissent entrer en ligne de compte lors des interactions sociales des participants. D'abord, comme l'ensemble des ateliers ont été animés par des intervenants qualifiés, il est légitime de penser que leurs interventions face aux comportements des jeunes aient pu intervenir dans la relation entre les variables. Ensuite, comme les jeunes faisaient partie de groupes spécifiques provenant d'écoles différentes, on peut aussi envisager que la composition même des groupes ait pu avoir un impact sur les comportements individuels des élèves. Puis, comme les comportements dont il est question ont été observés dans le cadre d'un programme d'intervention visant l'amélioration des habiletés sociales, et que ce programme s'est étalé sur une période de plusieurs mois, il est possible de croire que le temps ait aussi pu jouer un rôle sur la relation entre les variables. Enfin, comme les jeunes ont été observés non pas dans un cadre d'interaction naturel, mais plutôt dans le cadre d'ateliers d'enseignement aux habiletés sociales structurés et animés par un intervenant de leur école, il est possible d'imaginer que le cadre d'intervention et les activités proposées aux jeunes lors des ateliers aient pu aussi avoir un impact sur leurs

comportements. C'est pourquoi nous avons souhaité vérifier dans quelle mesure ces variables dites modératrices, parce qu'elles influencent le lien entre les variables à l'étude, ont pu interférer dans les résultats obtenus.

5.3.1 Interventions des animateurs

Le tableau IV présente les interventions choisies par les animateurs pour réagir à un comportement déclencheur. On remarque d'abord que la plupart des interventions ont été faites suite à un comportement de type perturbateur. En effet, il a été possible de compiler 333 interventions ayant été faites suite à un comportement déclencheur de type perturbateur. L'intervention ayant été la plus fréquemment utilisée pour réagir à un comportement déclencheur de type perturbateur a été l'appel direct, qui a été appliquée dans une proportion de 40% suite à un comportement déclencheur de type perturbateur. L'appel direct est une stratégie d'intervention consistant à demander spécifiquement à l'élève de cesser un certain comportement. La deuxième intervention la plus utilisée par les animateurs pour réagir à un comportement perturbateur déclencheur a été le rappel des règles, consistant à rappeler à l'élève ce qui est attendu de lui durant l'activité en cours. La proximité et le toucher, le temps d'arrêt et l'ignorance intentionnelle ont aussi été des interventions utilisées par les animateurs dans une proportion relativement importante pour intervenir face à un comportement perturbateur.

À noter que certaines interventions ayant été initialement décrites dans la grille de codage ont par la suite été retirées des tableaux des résultats puisqu'elles n'ont jamais été utilisées par les animateurs. Les animateurs ayant participé à l'étude n'ont donc pas utilisé la reformulation, le contrat et le changement d'activité lors des ateliers *l'Allié*. Par ailleurs, certains codeurs ont indiqué sur les grilles de codage que les intervenants ont utilisé des interventions différentes de celles proposées (autres interventions). Étant donné qu'ils n'ont pas laissé de traces de la nature de ces interventions supplémentaires, celles-ci ne sont pas considérées dans la présente analyse.

Tableau IV

Comportements Déclencheurs et Interventions des Animateurs

	Inattentif	Perturbateur	Prosocial	Agressivité verbale	Agressivité physique
Renforcement verbal positif	0	1	5	0	0
Renforcement verbal négatif	0	1	1	0	0
Renforcement non verbal	0	18	10	0	0
Rappel des règles	0	51	0	0	0
Trois avertissements	0	5	0	0	0
Temps d'arrêt	0	32	0	0	1
Ignorance intentionnelle	0	30	0	0	0
Intervention par signe	0	13	1	0	0
Proximité et toucher	1	32	0	0	0
Aide opportune	0	3	0	0	0
Appel direct	0	132	1	0	3
Retrait	0	3	0	0	0
Aucune intervention	0	12	0	0	2
Total	1	333	18	0	6

On a ensuite fait le même exercice mais cette fois, pour tous les comportements, sans égard à l'ordre d'apparition de ces comportements. Les résultats sont présentés dans le tableau V.

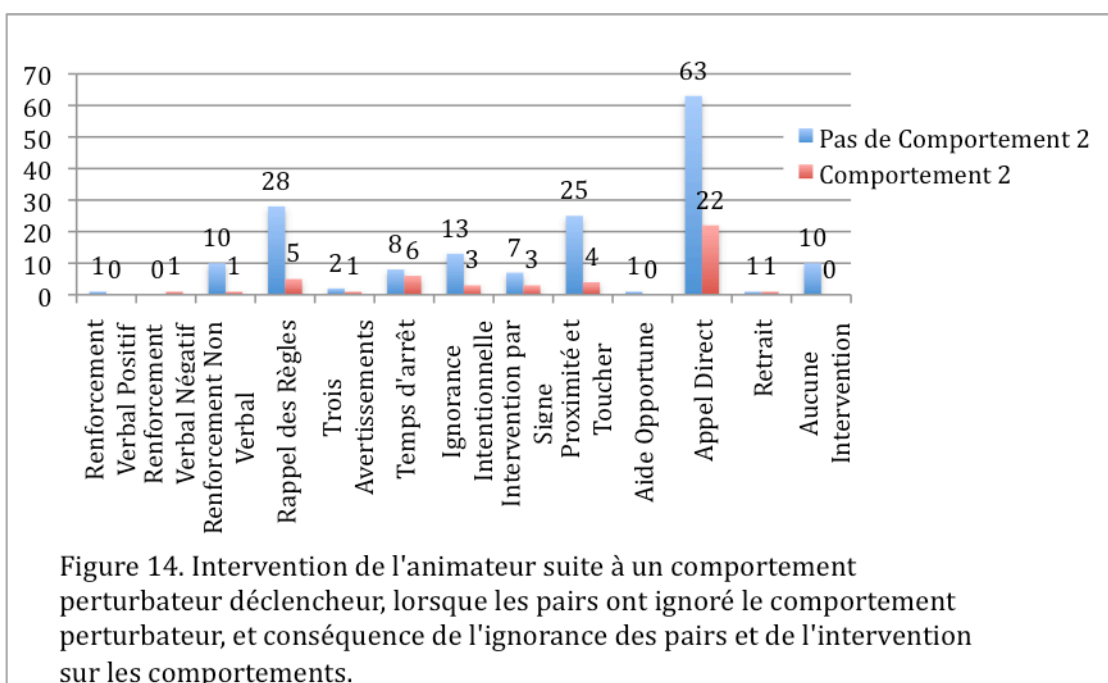
Une fois encore, on remarque que les comportements ayant engendré le plus d'interventions de la part des animateurs ont été les comportements perturbateurs, qui ont généré 335 interventions. L'intervention la plus fréquemment utilisée par les intervenants suite à un comportement perturbateur et ce, peu importe que ce soit un premier comportement ou un comportement succédant à un ou plusieurs comportements, a encore une fois été l'appel direct. Dans environ 2% des situations, les animateurs n'ont, par ailleurs, pas donné suite au comportement perturbateur de l'élève (aucune intervention). On remarque aussi que les comportements prosociaux ont été à plusieurs reprises suivis d'une intervention de l'intervenant, ceux-ci ayant souvent choisi de donner du renforcement non verbal après que l'élève ait adopté ce type de comportement.

Tableau V

Comportements et Interventions des animateurs

	Inattentif	Perturbateur	Prosocial	Agressivité verbale	Agressivité physique
Renforcement verbal positif	0	1	5	0	0
Renforcement verbal négatif	0	1	1	0	0
Renforcement non verbal	0	18	10	0	0
Rappel des règles	0	59	0	0	0
Trois avertissements	0	5	0	0	0
Temps d'arrêt	0	33	0	0	1
Ignorance intentionnelle	0	38	0	0	0
Intervention par signe	0	13	1	0	0
Proximité et toucher	1	39	0	0	0
Aide opportune	0	3	0	0	0
Appel direct	0	159	1	0	3
Retrait	0	5	0	0	0
Aucune intervention	0	12	0	0	2
Total	1	335	18	0	6

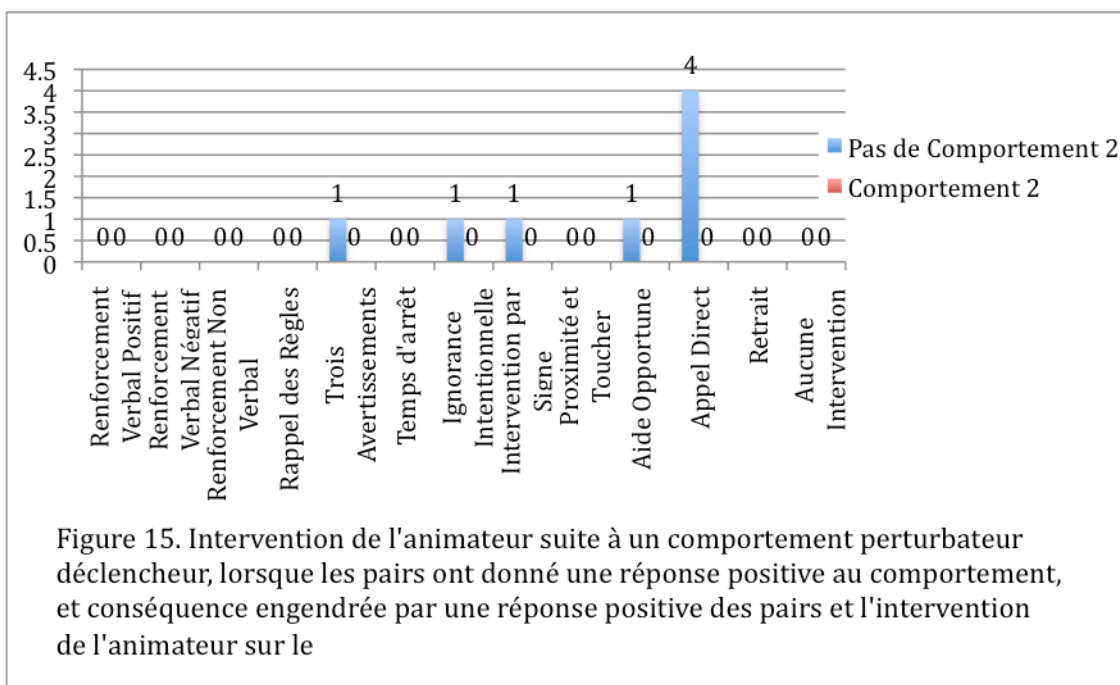
Nous avons ensuite souhaité observer les interventions des animateurs, selon les différentes réactions des élèves du groupe. À la figure 14, nous pouvons d'abord constater les interventions des animateurs lorsque les pairs ont ignoré un comportement perturbateur déclencheur. La figure 14 nous permet aussi de voir si, suite à la combinaison de l'ignorance des pairs et de l'intervention choisie par l'animateur, l'élève ayant adopté le comportement perturbateur a arrêté son comportement (pas de comportement 2) ou s'il a plutôt poursuivi son comportement (comportement 2).



D'abord, on constate qu'à 85 reprises, un animateur a choisi l'appel direct afin que l'élève cesse son comportement perturbateur, après que les pairs aient, pour leur part, choisi d'ignorer le comportement. Dans 74% des cas, cette intervention n'a pas été suivie d'un second comportement et a donc contribué à mettre fin à la chaîne comportementale. Nous observons aussi que le rappel des règles a été une autre intervention privilégiée par les animateurs et que, lorsque les pairs ont d'abord ignoré le comportement perturbateur, cette intervention n'a pas mené à un second comportement dans une proportion de 85%. La stratégie de la proximité et

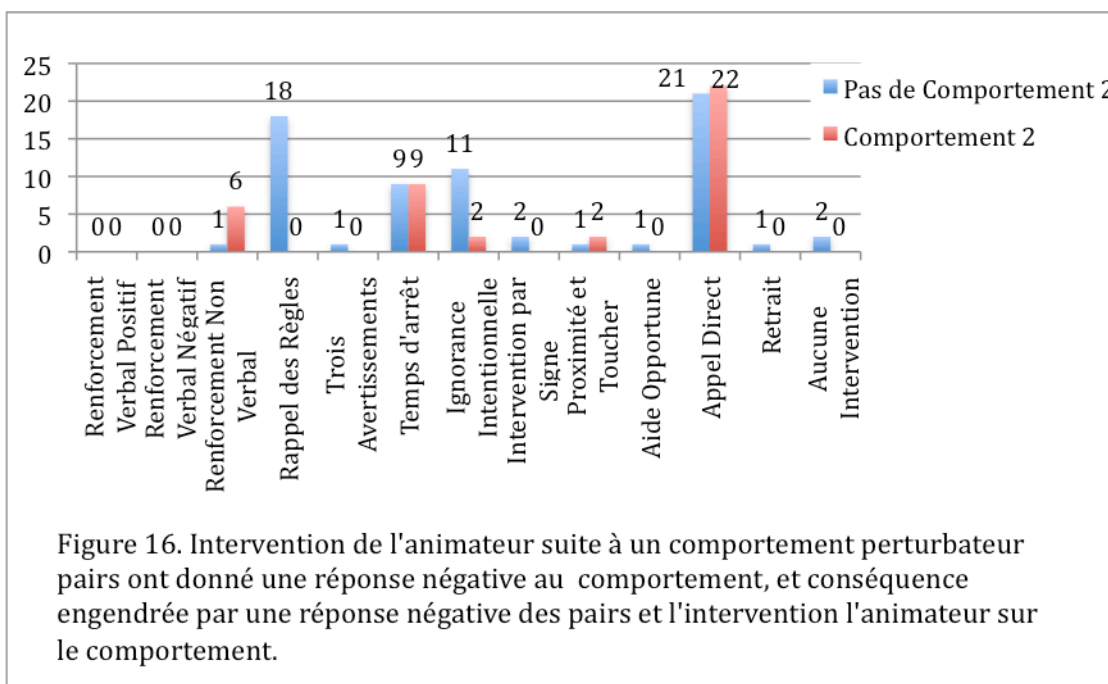
du toucher a été la troisième intervention la plus utilisée à cette étape. Dans 86% des cas, cette stratégie, jumelée à l'ignorance des pairs, a d'ailleurs contribué à faire cesser le comportement perturbateur.

La figure 15 présente les interventions des animateurs du programme lorsqu'un élève a adopté un comportement perturbateur déclencheur et que les autres élèves du groupe ont répondu de manière positive au comportement.



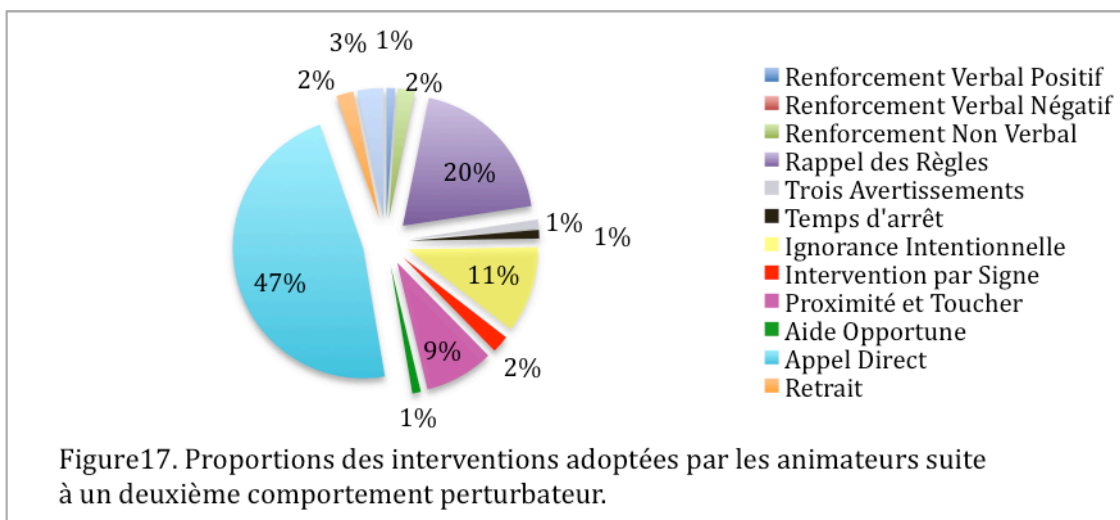
Il y a eu beaucoup moins d'interventions des animateurs lorsque les pairs ont répondu positivement à un comportement perturbateur déclencheur. Seulement 8 interventions ont été répertoriées. Par contre, il faut mentionner qu'il y a eu peu de comportements perturbateurs ayant été suivis d'une réponse positive des pairs. Malgré le nombre assez réduit d'interventions, on observe que l'appel direct a représenté la moitié des interventions. Les autres interventions ont été les trois avertissements, l'ignorance intentionnelle, l'intervention par signe et l'aide opportune. Dans toutes les situations, l'intervention de l'animateur suite à une réponse positive des pairs, n'a pas été suivie d'un comportement subséquent.

À la figure 16, on s'attarde encore une fois aux interventions des animateurs suite à un comportement perturbateur déclencheur, mais cette fois, lorsque les autres participants ont donné une réponse négative au comportement.



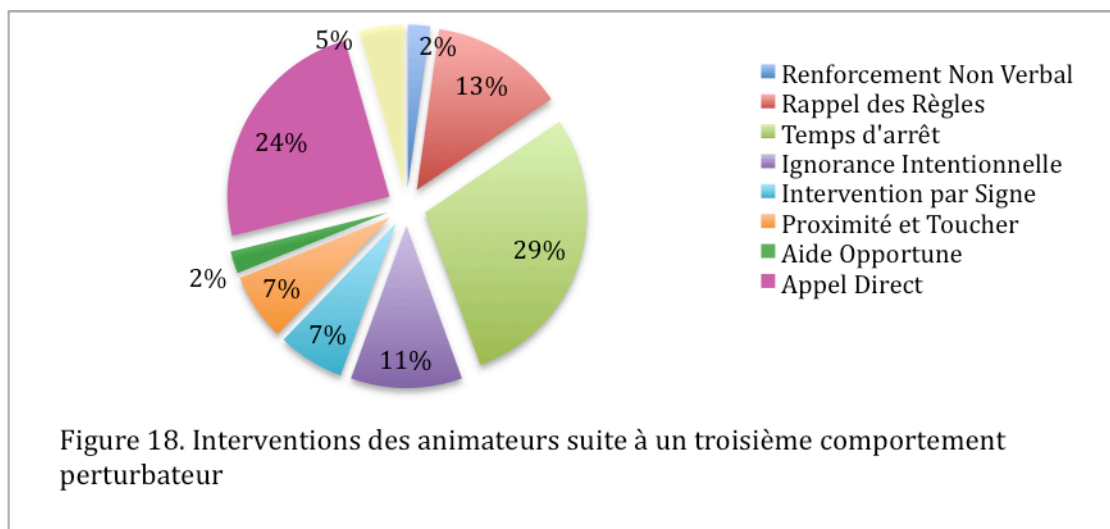
L'intervention la plus souvent choisie par les intervenants dans ce type de situation a encore une fois été l'appel direct. Dans 49% des cas, l'intervention a été suivie de l'arrêt du comportement alors que dans 51% des cas, l'intervention a été suivie d'un second comportement. Les autres interventions les plus souvent choisies par les animateurs ont été le rappel des règles et le temps d'arrêt, toutes deux utilisées dans une proportion de 17%, ainsi que l'ignorance intentionnelle utilisée dans une proportion de 6%.

Lorsqu'il y a eu un second comportement, les interventions privilégiées par les animateurs du programme ont été assez similaires. La figure 17 présente les interventions suite à un deuxième comportement perturbateur.



D'abord, on remarque que l'intervention ayant été la plus souvent appliquée suite à un deuxième comportement perturbateur a été l'appel direct. Cette stratégie a été utilisée dans 47% des situations. Le rappel des règles a été la deuxième intervention la plus utilisée, dans une proportion de 20%. L'ignorance intentionnelle et la proximité et le toucher ont aussi été des interventions employées dans une proportion considérable.

Lorsque les chaînes comportementales se sont poursuivies plus longtemps, on a pu remarquer certains changements quant aux interventions choisies par les animateurs. La figure 18 présente les interventions utilisées suite à un troisième comportement perturbateur.

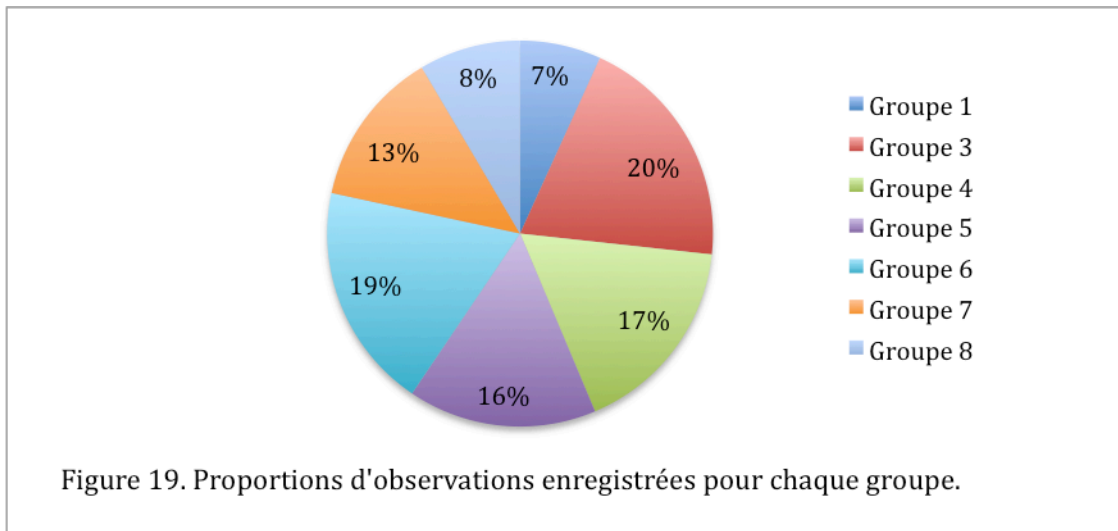


L'observation la plus importante est la proportion dans laquelle le temps d'arrêt a été utilisé. Suite à un troisième comportement perturbateur, les animateurs ont choisi cette intervention dans 29% des situations. Ayant utilisé d'autres interventions suite à un premier et deuxième comportement, les animateurs ont vraisemblablement choisi de changer de stratégie et d'utiliser une intervention de plus forte intensité afin de faire cesser, une fois pour toutes, le comportement perturbateur. L'appel direct a été la deuxième intervention la plus utilisée à ce stade. Cette stratégie d'intervention a donc été utilisée dans une proportion importante à toutes les étapes des chaînes comportementales. Le rappel des règles et l'ignorance intentionnelle ont été deux autres interventions ayant été employées dans une proportion non négligeable à cette étape. Le renforcement verbal et l'aide opportune ont été les interventions les moins utilisées par les animateurs.

5.3.2 Les groupes

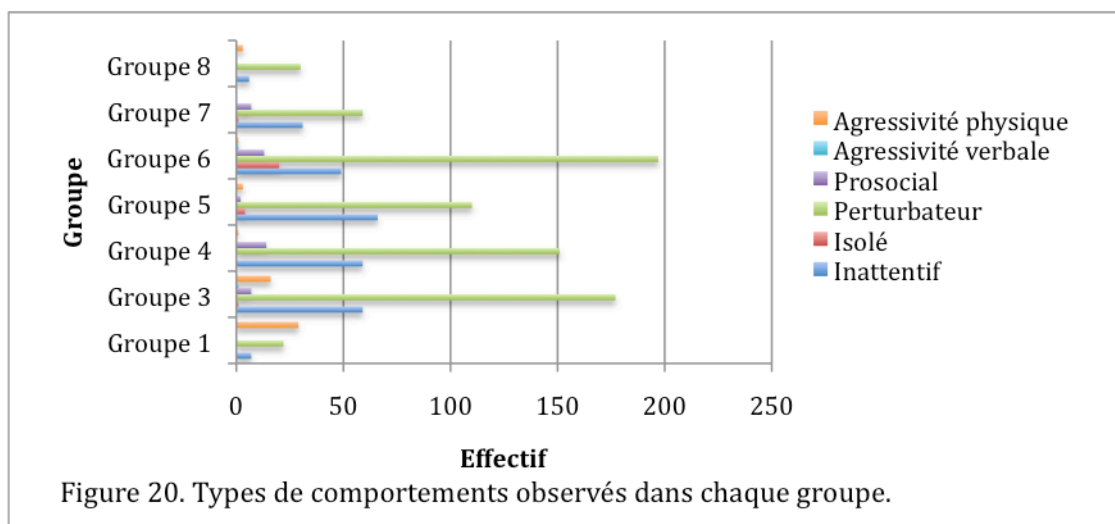
Afin de voir si certains comportements, réactions ou interventions étaient plus spécifiques à certains groupes en particulier ou encore, si certains groupes étaient plus difficiles que d'autres, nous avons ensuite divisé les observations en fonction de leur groupe respectif. À noter qu'en raison de l'abandon du groupe numéro 2 en cours du projet, les informations concernant ce groupe ne sont pas

considérées. La figure 19 présente les proportions d'observations enregistrées dans chacun des groupes.



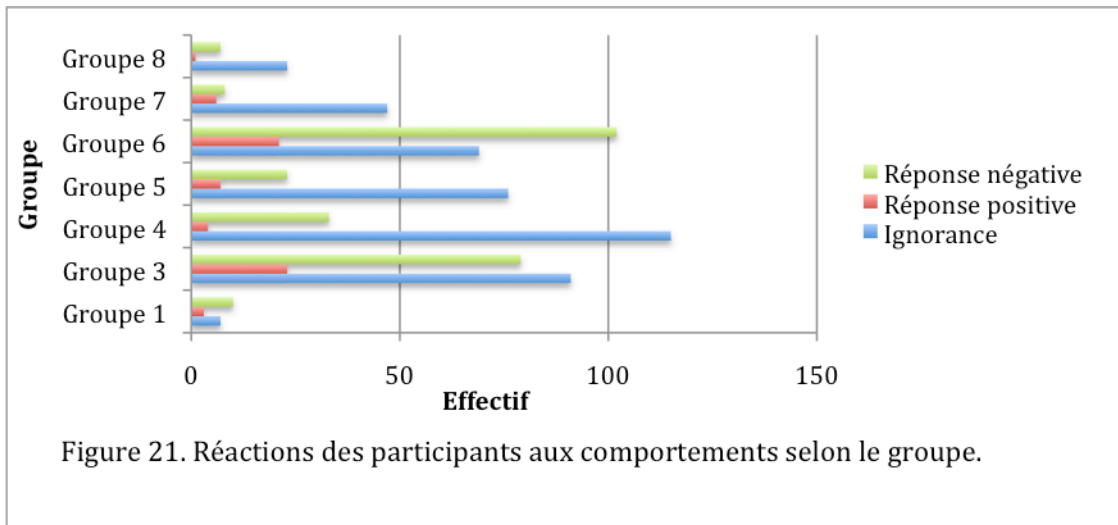
D'abord, on remarque qu'effectivement certains groupes ont généré plus d'observations que d'autres. Les codeurs ont donc pu enregistrer plus de comportements dans certains groupes, alors que d'autres groupes ont présenté très peu de comportements. En raison des difficultés techniques rencontrées lors du codage des vidéos (bandes vidéos abîmées, sections non visibles, etc.), il est par contre possible de penser que les différences entre les groupes ne sont pas uniquement attribuables au fait que certains groupes ont été plus problématiques que d'autres, mais aussi parce que certains comportements n'ont pas été visibles à l'écran et n'ont donc pas pu être codés. De plus, étant donné l'objectif de l'étude qui est de mieux comprendre comment s'exerce le phénomène d'influence entre les pairs, les comportements en lien avec la tâche, tels « l'élève fait son travail » ou « l'élève écoute les consignes », n'ont pas été codés. Les groupes affichant moins de comportements n'ont donc pas nécessairement regroupé des élèves moins actifs, simplement des élèves adoptant moins les comportements que nous observions.

On a observé de plus près les comportements déclencheurs observés dans chacun des sept groupes. La figure 20 présente les comportements observés selon le groupe.



On remarque donc que les groupes 3, 4 et 6 ont généralement présenté beaucoup plus de comportements que les autres groupes. On observe aussi que dans ces trois groupes, les comportements perturbateurs sont les comportements ayant le plus souvent apparus. Les groupes 1 et 8 ont quant à eux manifesté très peu de comportements ayant fait partie des catégories de comportements considérés par les codeurs, mais dans ces groupes comme dans les précédents, on remarque que les comportements les plus souvent observés ont été des comportements perturbateurs.

La figure 21 présente les réactions des élèves aux comportements selon le groupe.



Dans les groupes 3, 4 et 6, on a été en mesure de compiler davantage de réponses que dans les autres groupes. Évidemment, cette constatation va de paire avec la précédente puisque s'il y a moins de comportements déclencheurs, les élèves sont moins appelés à y répondre. Néanmoins, on remarque que ces groupes ont donné davantage de réponses que les autres groupes. Par ailleurs, on observe aussi que dans les groupes 3 et 4, les élèves ont eu davantage tendance à ignorer le comportement produit par un autre élève alors que dans le groupe 6, ils ont eu plutôt tendance à répondre de manière négative au comportement.

On a par la suite observé les interventions choisies par les animateurs de chacun des groupes. Les résultats sont présentés dans le tableau VI

Tableau VI

Interventions Selon le Groupe

Interventions	Groupes						
	1	3	4	5	6	7	8
Renforcement verbal positif	0	0	2	1	1	2	0
Renforcement verbal négatif	0	0	1	0	0	0	1
Renforcement non verbal	0	5	9	1	10	0	2
Rappel des règles	0	21	15	10	1	6	0
Trois avertissements	1	0	0	1	0	3	0
Temps d'arrêt	1	1	1	7	23	1	0
Ignorance intentionnelle	0	14	4	4	9	3	0
Intervention par signe	0	3	3	2	4	2	0
Proximité et toucher	2	9	14	2	2	8	2
Aide opportune	0	1	0	0	2	0	0
Reformulation	0	0	0	0	0	0	0
Appel direct	5	42	46	16	30	5	11
Retrait	0	1	0	0	1	1	2
Aucune intervention	0	2	2	9	0	1	0
Total	9	99	97	53	83	32	18

Évidemment, on a observé que les groupes 3, 4 et 6 ont généré davantage d'interventions que les autres groupes. Une fois encore, ce constat peut être explicable par le fait que plus de comportements d'élèves ont aussi été observés au sein de ces groupes. Dans les groupes 1, 3, 4, 5, 6 et 8, l'intervention privilégiée par les animateurs a été l'appel direct, qui a été beaucoup plus souvent utilisée. Dans le groupe 7, l'intervention ayant été la plus souvent choisie par l'animateur a été la

proximité et le toucher. L'animateur du groupe 3 a été celui ayant le plus fréquemment choisi le rappel des règles comme moyen d'intervenir avec les élèves de son groupe.

5.3.3 Effet du temps

Étant donné le contexte des observations, nous avons voulu vérifier s'il y avait eu une certaine évolution comportementale au fil des ateliers. Effectivement, l'objectif du programme *l'Allié* étant l'amélioration des comportements, on peut supposer qu'il y ait un nombre moins important de comportements perturbateurs vers la fin du programme, en contraste avec les premiers ateliers. Nous avons donc divisé les observations en trois temps distincts soient le début du programme (ateliers 1 à 5), le milieu (ateliers 6 à 10) et la fin (ateliers 11 à 15).

La figure 22 présente les comportements observés en fonction du temps. On constate qu'effectivement, les comportements perturbateurs, qui sont les comportements ayant été les plus souvent observés durant les ateliers, ont diminué de 74% entre le début du projet et la fin. Les comportements d'inattention, d'isolement, d'agressivité verbale et d'agressivité physique ont aussi diminué considérablement au fil du temps. Par ailleurs, on a aussi pu observer que les manifestations de comportements prosociaux ont aussi diminué de façon considérable. Ce fait est quelque peu questionnant étant donné l'objectif même du programme qui est de développer les habiletés sociales des élèves. Par contre, étant donné que les comportements prosociaux ne perturbent généralement pas les activités et peuvent être aussi subtils qu'un clin d'œil ou un sourire, on peut penser que certains comportements n'étaient pas perceptibles par les codeurs et n'ont donc pas été codés. Il est aussi possible d'émettre l'hypothèse qu'étant donné que les élèves produisaient moins de comportements perturbateurs, les pairs aidants ressentaient moins le besoin de les encourager en faisant des comportements prosociaux.

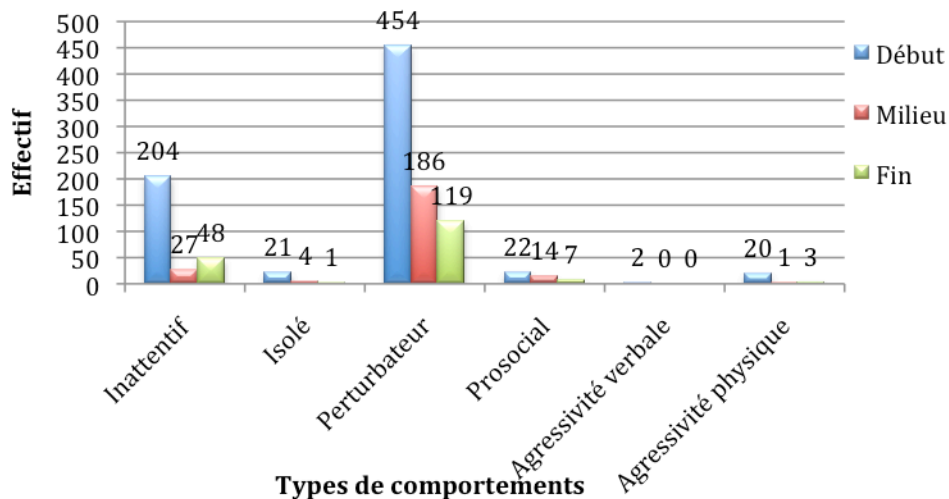


Figure 22. Comportements observés selon le temps du programme.

Une diminution des réponses face à un comportement déclencheur a aussi pu être observée. La figure 23 présente les réactions des pairs et du groupe en fonction du temps. On remarque qu'au début du programme, il n'y avait pas une différence majeure entre le nombre de d'élèves ayant réagi aux comportements et le nombre d'élèves les ayant ignorés. Par contre, au milieu et à la fin du programme, on observe que la différence entre les comportements ignorés et les comportements ayant généré une réaction est un peu plus importante.

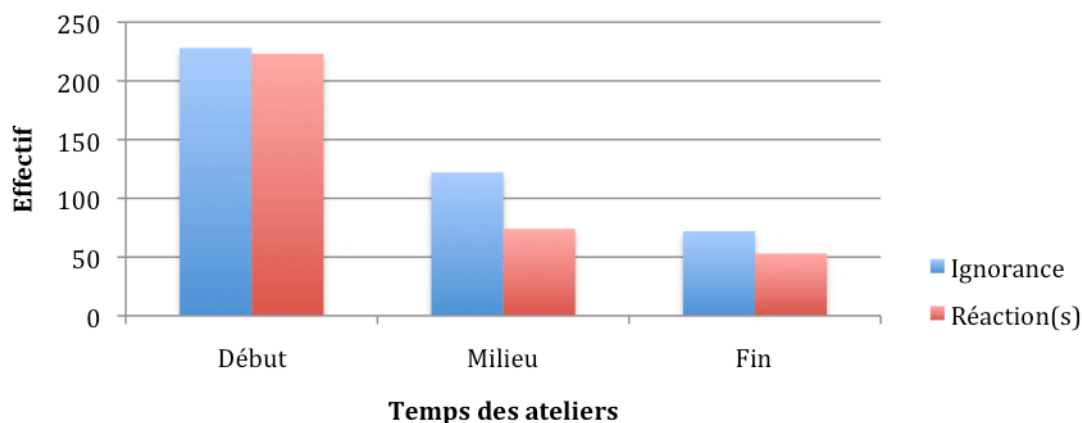
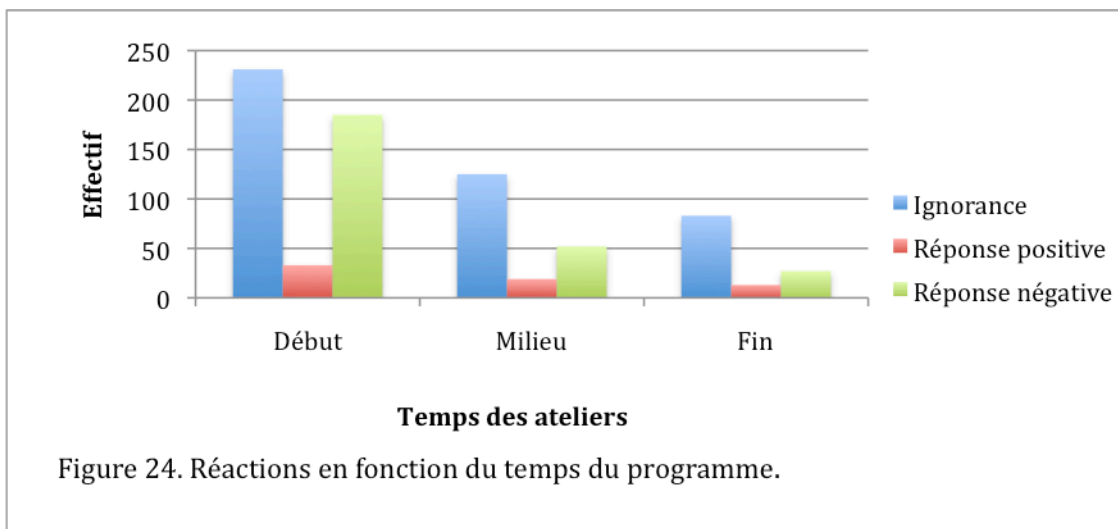


Figure 23. Réactions des participants suite à un comportement déclencheur, en fonction du temps du programme.

La figure 24 présente les réactions en fonction du temps de manière un peu plus détaillée. On remarque que les réponses ont généralement diminué entre le début et la fin du programme. Ce constat est probablement en partie attribuable au fait qu'un moins grand nombre de comportements déclencheurs ont aussi été observés. Par ailleurs, on observe aussi que bien qu'il y a eu un nombre moins important de réponses à la fin du programme, les proportions demeurent sensiblement les mêmes à savoir que peu importe le temps lors duquel l'atelier a pris place, les élèves ont eu d'abord tendance à ignorer le comportement, ensuite à répondre de manière négative au comportement et enfin, à répondre de manière positive au comportement.



On a ensuite observé les interventions des animateurs suite à un comportement et une réponse aux différents temps du programme. Les résultats sont présentés dans le tableau VII. Tant au début, qu'au milieu et qu'à la fin, les animateurs ont privilégié l'appel direct lorsqu'ils sont intervenus suite à un comportement déclencheur qui a généré une réponse du groupe ou d'un pair. La deuxième intervention la plus fréquemment utilisée a été le rappel des règles. De façon générale, on remarque qu'il y a eu moins d'interventions à la fin du programme, observation probablement attribuable au fait qu'il y a aussi moins de comportements observés dans les groupes.

Tableau VII

Interventions Selon le Temps de l'Atelier Suite à une Réponse des Pairs au Comportement

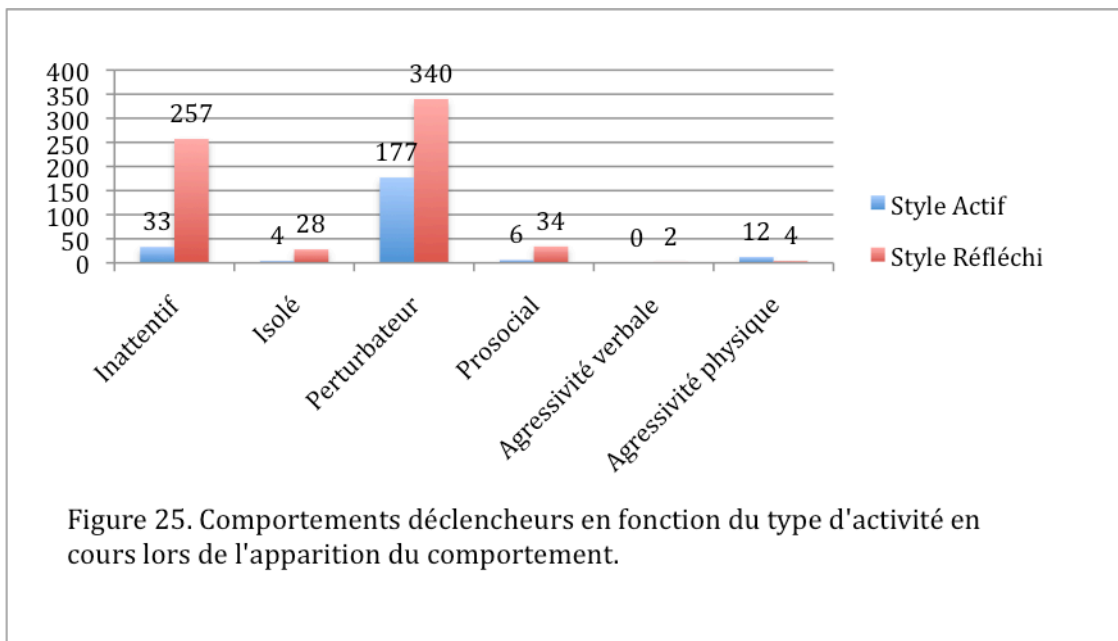
Interventions	Temps de l'atelier		
	Début	Milieu	Fin
Renforcement verbal positif	4	0	2
Renforcement verbal négatif	2	0	0
Renforcement non verbal	17	9	2
Rappel des règles	30	17	9
Trois avertissements	3	0	2
Temps d'arrêt	17	16	1
Ignorance intentionnelle	18	12	4
Intervention pas signe	3	5	6
Proximité et toucher	27	4	8
Aide opportune	2	1	0
Appel direct	99	35	21
Retrait	3	1	1
Aucune intervention	4	8	2
Total	229	108	58

5.3.4 Types d'activités

Afin de pouvoir vérifier si certains types d'activités étaient plus propices à l'apparition de différents comportements, nous avons ensuite choisi de trier les observations selon le style d'activité et les parties des ateliers. Les observations quant au style d'activité ont fait partie de deux catégories : style actif (1) et style réfléchi (2). Le style « actif » est une activité qui demande aux élèves de bouger, discuter, faire un jeu, etc. Le style « réfléchi » demande plutôt aux jeunes de faire une tâche individuelle au cours de laquelle ils doivent se concentrer ou encore, d'être attentif aux directives de l'animateur.

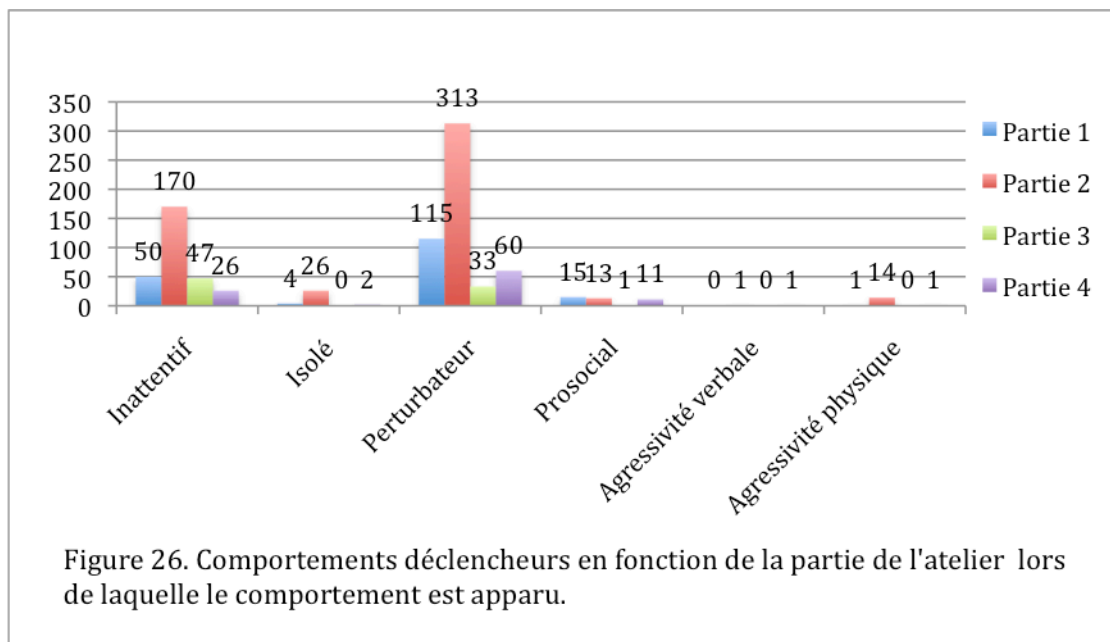
L'atelier était quant à lui divisé en quatre parties distinctes : introduction au nouveau thème (1), activité (2), lecture du conte (3) et retour et fin de l'activité (4). Nous avons donc aussi tenté de voir si certaines parties des ateliers avaient engendré plus de comportements.

À la figure 25, on observe d'abord les comportements déclencheurs, en fonction du style d'activité en cours lors de l'apparition du comportement.



Des 290 comportements d'inattention observés, 257 ont eu lieu durant une activité de style réfléchi. De plus, des 517 comportements perturbateurs déclencheurs observés, 340 ont été enregistrés durant une activité de type réfléchi. En fait, pour presque tous les comportements observés dans le cadre de cette étude, plus de comportements ont été enregistrés durant une activité de style réfléchi. Il n'y a qu'une seule exception soit, les comportements d'agressivité physique. En effet, sur 16 comportements d'agressivité physique, 12 ont été observés durant une activité de style actif.

En ce qui a trait au lien entre les comportements déclencheurs et la partie de l'activité, les résultats sont présentés à la figure 26.



On observe que 60% des comportements perturbateurs et 58% des comportements d'inattention compilés ont été observés durant la partie 2 de l'atelier. Des 16 comportements d'agressivité physique observés, 14 ont eu lieu durant cette même partie de l'atelier. La partie 2 de l'atelier est la partie durant laquelle les nouveaux concepts sont enseignés aux jeunes. C'est une partie durant laquelle les élèves doivent être attentifs et concentrés afin d'intégrer les nouveaux concepts. Le fait que les élèves aient eu plus de difficulté à demeurer attentifs et à contrôler leurs comportements durant cette section va donc de paire avec le constat précédent, soit que lorsque les élèves sont dans une situation où ils doivent être attentifs, il est souvent plus ardu pour eux de demeurer centrés sur la tâche. Par ailleurs, on remarque aussi que plusieurs comportements prosociaux sont aussi apparus durant la partie 2 de l'atelier. Étant donné que les concepts leurs étaient enseignés durant cette partie, il est possible de croire que les jeunes aient eu spontanément envie d'appliquer ce qu'ils venaient tout juste d'apprendre. De plus, comme la deuxième partie de l'atelier est souvent la plus longue, il est normal que plusieurs comportements soient apparus durant cette section. Il importe de noter que seulement 9% des comportements observés sont apparus durant la partie 3 soit, la lecture du conte. La lecture du conte semble donc avoir été une activité suscitant l'intérêt des élèves et pouvant bien capter leur attention.

6. Discussion

Lors de cette étude, nous souhaitons décrire comment s'exerce le phénomène d'influence entre les pairs et ce, à partir d'une méthodologie basée sur l'observation systématique d'interactions sociales entre jeunes. La réalisation de cette étude a effectivement permis d'observer certains de ces processus d'influence. Les résultats seront discutés en fonction des connaissances que nous avons sur le phénomène. Les limites de l'étude seront aussi présentées, de même que la portée des résultats sur le plan des connaissances et des pistes de recherche futures.

6.1 Comportements observés

Les résultats obtenus dans le cadre de cette étude nous ont d'abord permis de remarquer que les comportements les plus souvent observés dans les groupes ont été des comportements de type perturbateur. Les comportements perturbateurs, tels que définis dans le cadre de cette étude, sont se déplacer lorsque ce n'est pas le moment, déranger le groupe en riant, parler sans avoir le droit de parole, siffler, produire des sons bizarres, etc. Ce sont d'ailleurs ces comportements perturbateurs qui ont le plus généré de réactions chez les autres membres du groupe, et qui ont entraîné ce qu'on nomme ici des séquences (ou chaînes) comportementales.

Ces résultats sont similaires à ceux observés dans une étude menée par Shores et ses collègues (1993) lors de laquelle les chercheurs ont observé les interactions entre élèves au sein de classes où des jeunes présentant des troubles comportementaux étaient intégrés à la classe régulière, ainsi que dans des milieux où des élèves ayant des troubles du comportement étaient regroupés dans des classes spéciales. L'objectif de l'étude était de mieux comprendre les interactions sociales des élèves ayant des troubles du comportement et éventuellement d'expliquer les sources de leurs comportements déviants. Les chercheurs ont observé que les comportements perturbateurs étaient beaucoup plus fréquents que

les comportements agressifs tels la violence verbale dirigée envers un autre individu ou encore, la violence physique. Les comportements perturbateurs ont été largement observés lors des ateliers, tandis que très peu de comportements de violence verbale ou physique ont quant à eux été enregistrés.

Les chercheurs ont aussi noté que les comportements perturbateurs avaient été beaucoup plus souvent observés chez les élèves ayant des troubles de comportement et identifiés comme étant agressifs, que chez ceux étant perçus comme non-agressifs (Shores et al., 1993). Comme nous n'avons pas distingué les élèves ayant des troubles du comportement dans le cadre de cette étude, il nous est par contre impossible de corroborer ce résultat. Si l'on se fie aux écrits scientifiques actuels traitant du sujet des troubles du comportement (Coleman & Webber, 2002; Cullinan, 2007; Kauffman, 2001), il est possible d'imaginer que dans le cadre de cette étude, les élèves ayant des troubles comportementaux aient probablement adopté plus de comportements perturbateurs que les pairs aidants. Cependant, une étude ultérieure serait nécessaire afin de valider cette information.

Il importe de noter que dans le cadre de l'étude de Shores et al. (1993), beaucoup plus de comportements prosociaux que de comportements antisociaux ont été observés. Les élèves ont effectivement formulé fréquemment des demandes positives envers d'autres élèves, ont levé la main avant de parler, et ont aussi acquiescé à des demandes formulées par d'autres élèves. Ces comportements prosociaux ont d'ailleurs été observés dans une proportion plus importante que ne l'ont été les comportements antisociaux. Cela ne s'est pas avéré être le cas dans notre étude où beaucoup plus de comportements antisociaux ont été enregistrés. Différents facteurs peuvent expliquer cette divergence dans les résultats. D'abord, l'objectif des deux études était bien différent. L'étude de Shores et al. (1993) visait à observer l'ensemble des interactions sociales d'élèves ayant des troubles comportementaux ciblés, tandis que dans le cadre de l'étude actuelle, l'objectif était plutôt de décrire, dans une approche comportementale, le processus d'influence entre pairs, à travers l'observation des interactions sociales entre pairs, dans un

contexte d'intervention structuré. Dans l'étude actuelle, des comportements tels « se mettre à la tâche », « lever la main » ou « faire ce que l'adulte demande » n'ont donc pas été considérés. Si ces comportements avaient effectivement été codés dans la grille d'observation, peut-être aurait-il alors été possible d'observer un nombre plus important de comportements prosociaux? Par ailleurs, le cadre référentiel définissant les comportements prosociaux dans le cadre de la présente étude n'englobait pas les mêmes comportements que celui élaboré par Shores et al. (1993). Effectivement, l'étude actuelle définissait les comportements prosociaux comme des comportements proactifs (e.g. faire un clin d'œil, encourager, etc.) alors que leur étude englobait à la fois des comportements proactifs (e.g. formuler une demande positive à un pair) et réactifs (e.g. faire ce que le pair demande). Ainsi, la définition des termes peut expliquer en grande partie cette divergence dans les résultats de ces deux études qui sont pourtant assez similaires sur le plan méthodologique.

6.1.1 Comportements déclencheurs

Dans cette étude, nous avons observé un très grand nombre de comportements perturbateurs et ces comportements ont souvent été identifiés comme des comportements déclencheurs, signifiant qu'ils n'étaient précédés d'aucun antécédent. Dans le cadre de leur étude, Shores et al. (1993) ont également observé que les comportements perturbateurs n'étaient généralement pas précédés d'antécédents particuliers (e.g. remarque de l'enseignant, comportement d'un autre élève, etc.) et qu'ils n'étaient généralement pas non plus suivis de conséquents (e.g. commentaire d'un autre élève, intervention de l'enseignant, etc.). Dans une autre étude, Bru (2006) a tenté de comprendre les raisons motivant un élève à adopter un comportement perturbateur en classe. Il a ainsi proposé à des élèves de la 6^e et de la 9^e année de répondre à un questionnaire afin de mieux comprendre leurs perceptions et leurs comportements. Il a observé que généralement, lorsque les élèves adoptent des comportements perturbateurs et s'opposent à l'enseignant, ils le font pour trois raisons distinctes : parce qu'ils perçoivent la tâche scolaire comme étant trop difficile, parce qu'ils ne perçoivent

pas l'utilité de la tâche, ou encore, parce qu'ils croient que d'adopter de tels comportements accroîtra leur popularité au sein du groupe de pairs.

À la lumière de ces explications, il apparaît logique que les comportements perturbateurs aient été les comportements les plus souvent identifiés comme « déclencheurs » puisqu'il semble que les élèves n'ont pas nécessairement besoin d'un stimulus social de l'environnement pour adopter un tel comportement, le comportement perturbateur pouvant prendre source simplement dans la perception que l'élève a du monde qui l'entoure.

6.2 Réactions aux comportements

6.2.1 Ignorance des pairs

Une autre observation particulièrement importante est qu'une grande part des comportements perturbateurs produits par des enfants participant au programme ont été ignorés par les autres jeunes participants. De plus, dans la majeure partie des situations, lorsque le comportement perturbateur produit par un élève a été ignoré par ses pairs, l'élève en question n'a pas produit de comportement subséquent. Dans une étude de Solomon et Wahler (1973), les chercheurs avaient d'ailleurs été parmi les premiers à mentionner que les jeunes qui adoptent des comportements perturbateurs le font souvent dans l'espoir de recevoir une certaine attention de leurs pairs et que les autres enfants ou adolescents peuvent donc jouer un rôle clé en ignorant ces comportements. Dans le cadre d'une étude plus récente, Northup et ses collègues (1995) ont observé les comportements d'enfants ayant un trouble du déficit de l'attention avec hyperactivité. Ils ont constaté que l'attention que leurs pairs portaient à leurs comportements avait un impact bien différent sur leurs comportements subséquents, que l'attention leur étant donnée par leur enseignant. Selon ces chercheurs, l'attention des pairs peut constituer une forme de renforcement bien distincte, ayant un impact majeur sur les comportements d'enfants ayant un tel trouble. Le fait que les pairs ignoraient le comportement pouvait donc grandement contribuer à faire cesser le comportement perturbateur des élèves, puisqu'ils

voyaient que leur comportement ne leur permettait pas de recevoir d'attention de leurs compagnons.

L'ignorance intentionnelle d'un comportement perturbateur constitue d'ailleurs un principe d'intervention bien connu des enseignants et intervenants en milieu scolaire. Couture et Nadeau (2006) décrivent l'ignorance intentionnelle comme une stratégie consistant à *éviter de donner de l'attention aux comportements inappropriés*. Archambault et Chouinard (2009) mentionnent d'ailleurs qu'*un comportement se maintient ou devient plus fréquent lorsqu'on lui prête attention*. Ainsi, en ignorant un certain comportement, il y a plus de chances que ce comportement soit exterminé. Ce principe d'intervention étant très encouragé chez les intervenants, il n'est pas étonnant de voir que celui-ci fonctionne aussi lors des interactions entre les jeunes. D'ailleurs, si l'on se fie à ce principe, l'ignorance intentionnelle conjointe des pairs et des intervenants pourrait devenir une stratégie très efficace afin d'enrayer les comportements perturbateurs en salle de classe.

Lors de la mise en application d'un programme d'intervention visant à diminuer et prévenir les problèmes de comportement chez les jeunes, des chercheurs ont mis ces principes d'intervention en application (Webster-Stratton & Reid, 2007; Webster-Stratton & Reid, 2010). D'abord, dans un esprit de rendre leurs interactions sociales plus positives, les chercheurs recommandaient aux parents de jeunes ayant des difficultés de comportement de ne pas réprimander leurs enfants suite à un comportement inadapté, mais plutôt d'ignorer les comportements inappropriés de leurs enfants et de les féliciter lorsqu'ils adoptaient un comportement approprié. Ils recommandaient une procédure semblable aux enseignants qui avaient du mal à gérer les comportements de certains élèves de leurs classes. Par ailleurs, on demandait aussi aux autres enfants du groupe d'ignorer les mauvais comportements de leurs pairs et de plutôt les encourager lorsqu'ils faisaient quelque chose de bien. Les chercheurs ont remarqué que les enfants participant au programme amélioraient de façon considérable leurs

comportements et arrivaient à mieux interagir avec leur entourage. Des enfants ayant de graves problèmes de comportement et ayant toujours eu du mal à se créer des amitiés sont aussi parvenus à se faire des amis. D'ailleurs, un enfant spécifique affichant des problèmes de comportement importants au début du programme, aurait lui-même commencé à prendre plaisir à ignorer les mauvais comportements de ses compagnons et à encourager leurs bons comportements (Webster-Stratton & Reid, 2010). Des chercheurs qui ont étudié les thérapies d'interaction parent-enfant (traduction libre de Parent Child Interaction Therapy – PCIT) ont aussi mis en lumière l'apport de l'ignorance intentionnelle d'un comportement inadapté, combinée à l'utilisation de renforcement positif de comportements adaptés afin d'aider des enfants ayant des problèmes comportementaux à améliorer leurs comportements (Tiano, 2010; Tiano & McNeil, 2006).

L'ignorance intentionnelle de comportements inadaptés a donc fait ses preuves, non seulement dans le cadre de cette étude, mais aussi dans le cadre d'études menées par d'autres chercheurs (Tiano & McNeil, 2006; Webster-Stratton & Reid, 2010). Il apparaît donc important de ne pas limiter l'utilisation de cette stratégie aux enseignants et intervenants des milieux scolaires, mais aussi d'enseigner cette méthode aux parents et aux élèves. En combinant cette méthode à l'utilisation de renforcement positif de comportements prosociaux, il semble qu'il puisse être possible de modifier de manière considérable les comportements des jeunes.

6.2.2 Réponses des pairs aux comportements

Dans le cadre de cette étude, nous avons aussi observé que lorsque les comportements produits généraient une réponse des pairs ou du groupe entier, cette réponse était beaucoup plus souvent négative que positive. En guise de rappel, une réponse positive peut être un sourire, un pouce en l'air ou un commentaire approuvatif suite à un comportement, tandis qu'une réponse négative comprend plutôt un roulement de yeux, un doigt sur la bouche indiquant à l'élève de se taire ou encore, un reproche suite au comportement. Les réponses positives visent généralement à encourager le jeune à poursuivre son comportement, tandis

que les réponses négatives visent à faire cesser le comportement perturbateur. L'observation que nous avons faite dans le cadre de cette étude est consistante avec ce qui a précédemment été observé par Shores et al. (1993). Lorsqu'ils sont dans un contexte d'intervention ou d'apprentissage, les jeunes semblent donc avoir davantage tendance à répondre de manière négative aux comportements perturbateurs de leurs pairs, visant ainsi à ce que les comportements perturbateurs cessent.

Selon la théorie de l'apprentissage social de Bandura (1977), les réponses négatives et les absences de réponses auraient dû mener à l'élimination du comportement indésirable. Tel que mentionné précédemment, plusieurs comportements perturbateurs ont d'ailleurs cessé suite à l'ignorance des pairs ou la réception de réponses négatives des autres jeunes participants. Il est cependant important de noter qu'un certain nombre d'élèves ont quant à eux maintenu leurs comportements perturbateurs, en dépit du fait que les autres élèves les ignoraient ou répondaient de manière négative à leurs comportements.

6.2.3 Pourquoi certains jeunes poursuivent-ils leurs comportements

Selon la théorie de l'apprentissage social (Bandura, 1977), l'individu qui apprend un nouveau comportement passe par plusieurs phases. D'abord, il observe un comportement adopté par une autre personne. Puis, il regarde quelles sont les conséquences du comportement en question. L'individu traite ensuite l'information et choisit de reproduire ou de ne pas reproduire le comportement, selon les perceptions qu'il s'est fait de la situation. Un jeune qui adopte des comportements perturbateurs sans jamais recevoir d'attention positive de ses pairs en réponse à ces comportements, mais qui choisit tout de même de poursuivre ses comportements, a nécessairement des motivations qui le poussent à continuer ses comportements. Dans une telle situation, les perceptions que le jeune entretient de son environnement sont peut-être plus importantes que ce qui se passe réellement autour de lui. Tel que cité précédemment, Bru (2006) a mené une étude afin de mieux comprendre quels sont les facteurs associés aux comportements

perturbateurs dans la salle de classe. Les résultats ont indiqué que les jeunes ayant une faible perception de leurs compétences, ceux ayant une faible perception de l'utilité des tâches scolaires, de même que les jeunes ayant une croyance que les comportements perturbateurs permettent de gagner l'approbation de leurs pairs, sont tous des jeunes ayant davantage tendance à adopter des comportements perturbateurs en classe. Ainsi, bien que les croyances et perceptions des jeunes ne soient pas observables, il n'en demeure pas moins que celles-ci soient bien réelles et qu'elles puissent avoir un impact sur la décision d'un jeune d'adopter un certain comportement. Un jeune qui entretient la croyance que d'adopter un comportement particulier lui permettra de gagner un certain respect de ses pairs pourrait donc être tenté de poursuivre ce type de comportement, même si dans la réalité, ses pairs sont agacés par son comportement et le rejettent.

Dans un ouvrage portant sur les troubles du comportement, Massé (2006) aborde le concept de distorsion cognitive, *qui désignent des erreurs d'interprétation ou des pensées exagérées, fausses ou irrationnelles qui donnent une vision erronée de la situation et qui suscitent des émotions négatives*². Les jeunes qui présentent des troubles du comportement en viennent souvent à avoir de telles pensées qui constituent des erreurs d'interprétation et qui peuvent les mener à adopter des comportements qui semblent incohérents avec la réalité qui les entoure. Northup et al. (1997) ont étudié les effets de la médication chez un enfant présentant un déficit de l'attention avec hyperactivité. Ils ont ainsi pu observer que lorsque l'enfant ayant participé à l'étude ne prenait pas de médication (i.e. Ritalin), il percevait les réactions des autres élèves comme de l'attention, et cela le renforçait dans son utilisation de comportements perturbateurs. Or, lorsque cet enfant prenait de la médication, il ne portait plus attention aux réactions des autres élèves et adoptait alors beaucoup moins de comportements perturbateurs. Kaplan, Thompson et

Tiré de Massé, L. (2006). Les méthodes d'intervention cognitivo-comportementales. Dans Massé, L., Desbiens, N. et Lanaris, C. (2006). Les troubles du comportement à l'école : Prévention, évaluation et intervention. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur, Chapitre 12, Page 197.

Searson (1995) expliquent que les enfants présentant différents types de psychopathologies ont souvent du mal à traiter adéquatement l'information qui les entoure. Les jeunes qui présentent un TDAH et les jeunes qui sont agressifs ont donc très souvent des déficits cognitifs, les menant à entretenir des idées déformées de la réalité (Kaplan et al., 1995). D'autres chercheurs mentionnent aussi le lien entre certains troubles et des déficits au niveau des processus cognitifs (Bailey, 2001; Uekermann et al., 2010). Ainsi, il est possible d'imaginer que certains jeunes ayant participé à cette étude aient aussi entretenu des perceptions inadéquates de leur entourage, les menant donc à poursuivre leurs comportements perturbateurs.

Une autre hypothèse pourrait être liée aux tâches que l'enfant devait faire lors des ateliers d'habiletés sociales. Plusieurs chercheurs ont mis en évidence le fait que lorsque les tâches sont trop complexes, trop simples, ou encore, lorsque les tâches demandent aux jeunes d'être attentifs pendant une trop longue période de temps, les enfants ont tendance à se désengager et à se tourner vers des comportements perturbateurs. Par exemple, dans un article promouvant des stratégies de gestion de classe gagnantes pour les enseignants de musique, Buck (1992) a indiqué que la principale raison pour laquelle un élève adopte des comportements perturbateurs en classe est parce qu'il s'ennuie. Dans le cadre de notre étude, nous avons d'ailleurs observé que 66% des comportements perturbateurs déclencheurs sont apparus durant une activité de style réfléchi, c'est-à-dire durant laquelle les participants devaient être assis et effectuer une tâche demandant de la concentration, alors que seulement 34% de ces mêmes comportements ont été observés alors que les élèves participaient à une activité de type actif, permettant aux élèves d'interagir et de bouger. Toujours selon Buck (1992), une autre raison importante poussant un jeune à adopter des comportements perturbateurs est parce qu'il est frustré; frustré car les tâches sont trop complexes, parce qu'il n'a pas les bons outils ou les stratégies adéquates pour participer à l'activité. Dans leur ouvrage, Archambault et Chouinard (2009) nomment les principales raisons poussant les élèves à adopter des comportements inadéquats en classe. Sur

l'ensemble des 12 raisons évoquées par les auteurs, 8 concernent l'organisation et la nature de l'activité d'apprentissage proposée. Parmi ces raisons, on note le fait que l'élève peut ne pas savoir ce qu'il a à faire, qu'il peut ne pas comprendre comment faire l'activité proposée, ou encore, qu'il peut ne pas comprendre la raison pour laquelle il doit accomplir une tâche particulière. On peut donc penser que dans le cadre de cette étude, certains élèves ayant poursuivi leurs comportements perturbateurs, malgré le fait qu'ils étaient ignorés par leurs pairs, ne choisissaient pas nécessairement d'adopter des comportements inadaptés dans le but de recevoir l'attention de leurs camarades, mais plutôt parce qu'ils n'étaient pas à l'aise avec le cadre de l'activité qui leur était proposée. Cette hypothèse est d'ailleurs cohérente avec ce nous avons pu observer. En effet, les ateliers d'enseignement des habiletés sociales étaient divisés en quatre parties distinctes : introduction au nouveau thème, activité liée au nouveau thème, lecture du conte et enfin, retour sur les apprentissages et fin de l'atelier. Nous avons remarqué que 60% des comportements perturbateurs déclencheurs ont été enregistrés durant la seconde partie des ateliers soit, durant l'activité liée au thème. Peut-être cette activité était-elle trop longue, complexe ou au contraire, parfois trop simple pour les participants?

6.2.4 Interventions des animateurs

Les comportements perturbateurs ont non seulement engendré des réactions des autres élèves du groupe, mais ces comportements ont aussi généré des interventions de la part des animateurs du programme. Les interventions ayant le plus souvent été utilisées ont été l'appel direct, consistant à dire explicitement à un élève de cesser un comportement particulier, ainsi que le rappel des règles, consistant à rappeler à l'élève ce qu'il doit faire. Dans leur étude, Shores et al. (1993) avaient aussi porté une attention particulière aux comportements des enseignants en classe. Ils ont ainsi observé que la plupart des comportements des enseignants ont fait partie de la catégorie des « demandes », précisant aux élèves ce qu'ils ont à faire. Les chercheurs ont d'ailleurs observé que les interactions entre les élèves et les enseignants étaient généralement neutres, c'est-à-dire, ni positive

ni coercitives. Ils ont observé que les enseignants formulaient peu de demandes négatives (par exemple, « Arrête de jouer avec ça » ou « Ne fais pas ça »), qu'ils donnaient peu de conséquences négatives, mais aussi peu de renforcement positif aux élèves. Cette dernière donnée est cohérente avec la présente étude. Peu d'animateurs du programme ont utilisé le renforcement positif pour encourager les jeunes participants. De même, les interventions plus négatives ou de plus grande intensité telles le retrait et le temps d'arrêt ont été utilisées dans une proportion beaucoup moins importante que d'autres interventions plus modérées telles que le rappel des règles ou l'appel direct. Par contre, nous avons aussi remarqué que plus les comportements perturbateurs persistaient, plus les interventions de plus grande intensité augmentaient. Cela est cohérent avec certains principes de base de l'intervention, élaborés par Archambault et Chouinard (2009). D'abord, selon ces auteurs, l'enseignant doit toujours tenter de maintenir le rythme des activités et leur chevauchement. Afin de maintenir un rythme agréable, une intervention plus modeste doit donc être privilégiée afin de faire cesser un comportement perturbateur. Ensuite, ces auteurs mentionnent aussi l'importance de choisir une intervention qui soit la plus discrète possible. Selon eux, le fait de choisir une intervention discrète permet de ne pas briser le rythme de l'activité, de ne pas donner d'attention à l'élève suite à un comportement inapproprié, d'éviter à l'élève fautif d'être exclus par son groupe de pairs et d'éviter que l'élève réprimandé perde la face devant ses compagnons. Il semble donc que les animateurs du programme aient tenté de suivre ces principes d'intervention, en choisissant d'abord des interventions ne brisant pas le rythme et étant plus discrètes, progressant ensuite vers des interventions de plus grande intensité afin de faire cesser le comportement.

6.3 Influence

Dans le cadre de cette étude, nous souhaitons, en observant de façon systématique les interactions sociales de jeunes, mieux décrire la manière dont s'exerce le phénomène d'influence entre les pairs. Plusieurs chercheurs (Dishion & Andrews, 1995; Dishion et al., 1999; McCord, 1992) ont observé des effets

d'influence négative lorsqu'ils ont mis en place des programmes d'intervention regroupant des jeunes ayant des troubles du comportement. Suite à l'implantation du programme *l'Allié*, il était donc important de vérifier s'il y avait effectivement eu des signes d'une influence négative entre pairs pouvant créer des effets pervers chez les participants suite à leur participation au programme. Aucune évidence d'influence négative n'a pu être détectée dans le cadre de cette étude. En effet, les participants réagissaient aux comportements perturbateurs le plus souvent par l'ignorance et non pas par des réponses positives encourageant le comportement antisocial. Les jeunes adoptant des comportements perturbateurs ont d'ailleurs souvent cessé leurs comportements après s'être fait ignorer par les autres élèves de leur groupe. De plus, le nombre de comportements perturbateurs a diminué de façon considérable entre le début et la fin du programme, soit une période d'environ 6 mois.

Le fait que les pairs aient utilisé de façon fréquente l'ignorance intentionnelle des comportements inadaptés dans les groupes, et que cette stratégie ait entraîné une diminution importante des comportements perturbateurs, nous mène à croire que des manifestations d'influence positive ont ainsi été révélées lors des ateliers d'habiletés sociales, au détriment de manifestations d'une influence négative. Selon la théorie de l'apprentissage social (Bandura, 1977), les individus recherchent le renforcement social lorsqu'ils adoptent un comportement donné et c'est ainsi qu'ils apprennent à se comporter. Lorsque des jeunes adoptent des comportements et ne reçoivent aucune attention de leur environnement, cela contribue donc à faire cesser le comportement, celui-ci ne permettant pas à l'enfant de recevoir de stimulus social. L'ignorance des pairs semble, dès lors, constituer un processus d'influence puissant, pouvant permettre l'extinction de comportements inadaptés.

6.4 Effets du programme

Bien que l'on ait dénoté un nombre assez important de comportements perturbateurs, le nombre de ces comportements a diminué de façon importante au fil des rencontres. Le fait que le nombre de comportements perturbateurs ait

diminué de façon significative nous indique qu'il y a effectivement eu une amélioration au niveau des comportements des élèves ciblés et que le programme a donc eu les effets escomptés. Cela peut être attribuable au fait que les participants ont acquis des habiletés sociales dans le cadre du programme. La recherche a maintes fois suggéré que les programmes d'entraînement aux habiletés sociales peuvent permettre à des enfants à risque au plan des comportements de faire des progrès considérables et de réduire de manière importante leurs comportements inadaptes (Nangle, Erdley, Carpenter, & Newman, 2002; Seevers & Jones-Blank, 2008). Il est donc possible de croire que le fait que les élèves aient eu la chance d'apprendre de nouvelles stratégies à adopter lors de leurs interactions sociales et que cela ait contribué à cette amélioration comportementale. D'autres chercheurs ont, quant à eux, étudié les impacts du contexte sur le développement des comportements agressifs chez les enfants du primaire (Visser, Kunnen and van Geert, 2010). Ils ont observé que lorsque les enfants sont placés dans un contexte où il y a moins de comportements agressifs, ils ont tendance à améliorer leurs comportements. Il est donc possible d'émettre l'hypothèse que comme les groupes étaient composés à la fois d'élèves ayant des troubles comportementaux et d'élèves n'en ayant pas, ces groupes n'avaient pas un niveau d'agressivité trop élevé et permettaient aux jeunes ayant des troubles du comportement d'apprendre de bons comportements.

Le nombre de comportements perturbateurs a aussi diminué dans l'ensemble des groupes, suggérant ainsi que les élèves ayant participé au programme n'ont pas vu leur comportement se détériorer, ou du moins, pas durant les ateliers. Tel que mentionné précédemment, cela nous indique qu'il n'y a eu aucune apparence d'influence négative entre les élèves ayant des troubles du comportement et ceux agissant à titre de pairs aidants. Dans un article de Fontaine et Vitaro (2006), les chercheurs ont fait une méta-analyse de plusieurs recherches ayant étudié les effets de programmes d'intervention utilisant des pairs prosociaux. Ils ont conclu que les interventions utilisant des pairs prosociaux n'ont généralement pas d'effets négatifs, tant sur les jeunes ciblés que sur les pairs aidants, et que dans l'ensemble,

ces types de programmes ont des effets positifs. Leurs conclusions sont similaires à nos propres observations, qui nous indiquent que le programme a eu les effets escomptés et n'a pas engendré de conséquences négatives chez les participants.

6.5 Limites de l'étude

Dans le cadre de la présente étude, des codeurs ont procédé à l'observation systématique de bandes vidéo recueillies dans le cadre du programme *l'Allié*. Tel que mentionné précédemment, les bandes vidéo avaient originalement été produites dans le but d'assurer une supervision clinique des animateurs, de même que de vérifier si le programme était appliqué selon les modalités prescrites. Étant donné que les bandes vidéo n'ont pas été recueillies dans le but d'observer de façon systématique les comportements des participants, un certain nombre de limites méthodologiques peuvent être soulevées. D'abord, comme l'objectif était de filmer les animateurs du programme, un grand nombre de comportements d'élèves sont malheureusement non visibles à l'écran et n'ont donc pas pu être considérés dans le cadre de cette étude. De plus, comme la caméra était fixe, celle-ci n'était pas toujours ajustée pour bien observer tout ce qui se déroulait durant les ateliers d'entraînement aux habiletés sociales. Il arrive donc que l'on entende certains événements se produire durant les ateliers, mais que ceux-ci ne soient pas perceptibles à l'écran et qu'ils n'aient donc pas pu être codés et analysés.

Ensuite, les participants n'ont pas été identifiés selon s'ils étaient ciblés en raison de leur trouble du comportement ou pairs aidants. Il n'a donc pas été possible de vérifier dans quelle mesure chaque catégorie de jeunes appliquait certains comportements sein du groupe. Il aurait été intéressant de voir si les élèves ayant des troubles du comportement avaient augmenté leur propension à ignorer des comportements perturbateurs au fil des ateliers. Une étude ultérieure serait nécessaire afin de vérifier dans quelle mesure les élèves ayant des troubles du comportement peuvent apprendre de meilleures stratégies afin d'interagir avec leurs pairs dans le cadre des ateliers *l'Allié*.

Par ailleurs, bien que l'étude ait permis d'observer de façon systématique des interactions sociales entre les jeunes et d'émettre certaines déductions quant aux processus impliqués dans le phénomène d'influence entre pairs, les élèves n'ont pas été questionnés quant à leurs choix comportementaux. Ainsi, aucune information quant aux perceptions des élèves lors des ateliers ainsi que les raisons de leurs comportements n'a été recueillie. Selon la théorie de l'apprentissage social (Bandura, 1977), les perceptions qu'ont les individus quant à l'intérêt de reproduire ou non un comportement ont un impact non négligeable sur le comportement. Dans le cadre d'une étude ultérieure, il serait donc intéressant de connaître les perceptions des élèves, afin de mieux comprendre comment celles-ci peuvent jouer un rôle dans le phénomène d'influence entre les pairs.

Malgré ces limites, nous estimons tout de même que cette étude apporte un éclairage nouveau sur le sujet de l'influence entre les pairs et que celle-ci permet ainsi d'ouvrir la porte à d'autres études visant à observer de façon plus systématique les processus de socialisation au sein des groupes de jeunes.

6.6 Avancement des connaissances et pistes de recherche futures

En observant de façon systématique des enfants du primaire alors qu'ils interagissaient dans le cadre d'un programme d'entraînement aux habiletés sociales, on a pu mieux saisir l'apport de l'ignorance intentionnelle des comportements inadaptés dans les relations entre les jeunes. Tel que mentionné précédemment, lorsque les jeunes choisissent d'ignorer les comportements inadaptés de leurs pairs, cela peut effectivement mener à une amélioration significative des comportements. Par le passé, peu d'études ont permis de faire de telles observations. Bien que la littérature scientifique comprenne un certain nombre d'écrits suggérant l'apport de l'ignorance intentionnelle comme méthode d'intervention (Archambault & Chouinard, 2009; Couture & Nadeau, 2006), peu d'études jusqu'ici avaient permis de démontrer l'apport de cette stratégie au sein même des relations entre les jeunes. Bien que certains chercheurs aient intégré l'ignorance intentionnelle par les pairs des comportements inadaptés dans le cadre

de développement de programmes d'entraînement aux habiletés sociales (Webster-Stratton & Reid, 2010), aucune étude n'avait, jusqu'à présent, observé de façon systématique les effets de cette stratégie. Par ailleurs, bien que plusieurs chercheurs aient étudié les interactions sociales des enfants et des adolescents, peu ont choisi d'observer de façon systématique les interactions sociales entre des jeunes ayant des troubles du comportement et des enfants n'ayant pas de troubles comportementaux. D'ailleurs, jusqu'à maintenant, aucune étude semblable n'avait été mise en place au Québec. Cette étude permet donc de combler un besoin dans le domaine, et d'apporter une contribution aux connaissances que nous avons des interactions sociales entre les jeunes, plus particulièrement chez les jeunes Québécois.

Dans le cadre de recherches futures, il serait intéressant d'explorer plus en profondeur les effets de l'ignorance intentionnelle des comportements inadaptés sur les relations sociales entre jeunes. Il serait aussi intéressant d'observer de façon plus approfondie les impacts directs du renforcement positif suite à un comportement adaptés, en contraste avec les effets engendrés par du renforcement négatif de comportements inadaptés. Certaines études ayant suggéré les effets bénéfiques d'une utilisation fréquente de renforcement positif dans les interactions avec les jeunes ayant des difficultés de comportement (Tiano, 2010; Tiano & McNeil, 2006), cette avenue mérite d'être plus amplement explorée. L'apport de ces stratégies dans les interactions sociales entre jeunes devrait être étudié en définissant un cadre méthodologique d'observation systématique des jeunes qui soit plus spécifique et ce, dès le départ de l'étude. Tel que mentionné précédemment, l'étude actuelle ayant utilisé des bandes vidéo qui n'avaient, à l'origine, pas été créées avec l'intention d'observer de façon systématique les interactions des participants, cela a entraîné certaines limites, notamment le fait que certaines interactions n'ont pas été visibles à l'écran. Dans une étude ultérieure, il serait donc important de mieux planifier cette observation en s'assurant d'enregistrer l'ensemble des interactions sociales des jeunes, afin de pouvoir mieux documenter le sujet. De plus, l'utilisation de questionnaires ou

d'entrevues avec les élèves pourrait aussi permettre d'obtenir plus d'informations quant aux perceptions des élèves, ainsi que sur les raisons les motivant à adopter un certain comportement. Il serait ainsi non seulement possible de consigner les interactions sociales des jeunes, mais les chercheurs pourraient aussi documenter les perceptions des participants suite aux interactions sociales qu'ils auraient vécues.

L'étude actuelle ouvre néanmoins la porte à d'autres recherches étudiant les interactions sociales des jeunes, en démontrant que certaines attitudes et comportements des pairs favorisent effectivement la poursuite ou l'extinction de comportements individuels chez les enfants.

7. Conclusion

Dans les milieux scolaires québécois et canadiens, la question de l'intégration est au cœur de plusieurs débats et remises en question. De part et d'autre, on souhaite offrir les meilleurs services à tous les élèves, et ce, quels que soient leurs besoins. C'est dans cet esprit de mieux comprendre les interactions sociales entre des élèves à besoins particuliers et des élèves dits *ordinaires* que cette étude a pris forme. L'objectif de la présente étude était, à travers l'observation des interactions sociales entre pairs dans un contexte d'intervention structuré incluant à la fois des élèves ayant des troubles du comportement et des pairs conventionnels sans trouble du comportement, de décrire dans une approche comportementale, le processus d'influence entre pairs. L'étude nous a effectivement permis de trouver certaines réponses quant à l'organisation des interactions sociales des jeunes, ainsi que du processus d'influence entre les jeunes.

D'abord, cette étude a permis de valider une méthode d'intervention connue et utilisée par les intervenants en milieux scolaires soit, l'ignorance intentionnelle des comportements inadaptés. La littérature a plusieurs fois suggéré l'efficacité de cette stratégie pour les adultes qui interviennent auprès des jeunes. Cette méthode s'est toutefois avérée jouer un rôle tout aussi important dans le cadre des interactions sociales des jeunes ayant participé à l'étude. Lors des ateliers d'entraînement aux habiletés sociales, lorsque les jeunes ont ignoré les comportements inadaptés d'un pair, ces comportements ont eu significativement plus de chances de cesser que lorsque les jeunes y ont prêté attention. La stratégie de l'ignorance intentionnelle aurait donc intérêt à être enseignée aux élèves afin qu'ils puissent l'utiliser non seulement dans la salle de classe, mais qu'ils puissent aussi la mettre en application dans des contextes interactionnels non structurés.

L'étude a aussi permis de constater que le fait d'organiser des groupes incluant à la fois des élèves ayant des troubles du comportement et des pairs aidants sans

difficultés de comportement n'a pas entraîné de conséquences négatives chez les participants. Il semble donc que lorsque des jeunes ayant des troubles du comportement sont jumelés à des jeunes n'ayant pas de problèmes de comportement dans un cadre d'intervention structuré, il est possible d'éviter de voir apparaître des effets d'entraînement à la déviance.

Comme la quantité de comportements perturbateurs a diminué de façon considérable suite au programme et ce, dans l'ensemble des groupes ayant participé à l'étude, il est aussi possible de conclure que les ateliers ont permis d'aider les jeunes ayant des troubles du comportement à améliorer leurs comportements. Cette étude suggère donc que dans un cadre d'intervention où les interactions sociales des jeunes sont structurées et supervisées par un intervenant, et que ces interactions prennent place dans un milieu scolaire ordinaire, les jeunes ayant des troubles du comportement peuvent apprendre de leurs pairs conventionnels et développer des habiletés sociales. Bien que cette étude spécifique n'ait pas étudié les effets à long terme du programme *l'Allié* sur les participants, on observe néanmoins qu'à court terme, ce programme a été bénéfique pour les participants.

En outre, cette étude permet de valider l'apport de l'intégration de pairs conventionnels dans les programmes d'intervention auprès d'élèves ayant des troubles du comportement, notamment parce qu'il ne semble pas y avoir eu d'impacts négatifs chez ces pairs suite à leur participation, mais aussi parce que leur implication dans le programme a favorisé une réduction significative des comportements perturbateurs dans les groupes. Cette étude permet aussi de documenter les relations entre les élèves à besoins particuliers et les élèves *ordinaires*. Lors des relations sociales entre des jeunes ayant des troubles du comportement et des pairs conventionnels n'ayant pas de troubles du comportement, on a observé certains mécanismes d'influence permettant d'ouvrir la porte à de nouvelles stratégies d'intervention auprès des jeunes. Par ailleurs, cette étude fournit aussi un exemple concret lors duquel l'intégration sociale de

jeunes ayant des troubles du comportement dans des groupes comprenant des pairs conventionnels s'est avérée bien fonctionner. Il importe cependant de rappeler l'importance de ne pas généraliser trop rapidement les résultats observés dans le cadre de cette étude, chaque enfant possédant des besoins spécifiques et distincts. Dès lors, les milieux scolaires doivent s'assurer de répondre à ces besoins, en offrant les services qui soient les plus adaptés possibles à la condition spécifique de l'enfant.

8. Bibliographie

- Agnew, R. (1991). The Interactive Effects of Peer Variables on Delinquency. *Criminology*, 29(1), 47-72.
- Akers, J. F., Jones, R. M., & Coyl, D. D. (1998). Adolescent Friendship Pairs: Similarities in Identity Status Development, Behaviors, Attitudes and Intentions. *Journal of Adolescent Research*, 13(2), 178-201.
- Archambault, J., & Chouinard, R. (2009). *Vers une gestion éducative de la classe*. (3^e éd.). Montréal: Chenelière Éducation.
- Aseltine, R. H. (1995). A Reconsideration of Parental and Peer Influences on Adolescent Deviance. *Journal of Health and Social Behavior*, 36(2), 103-121.
- Bailey, V. (2001). Cognitive-behavioural therapies for children and adolescents. *Advances in psychiatric treatment* 7(3), 224-232.
- Bakerman, R., & Gottman, J. M. (1997). *Observing Interaction: An Introduction to Sequential Analysis*. (2^e éd.). New York: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Barkley, R. A. (2006a). Comorbid Disorders, Social and Family Adjustment, and Subtyping. Dans R. A. Barkley (Éd.), *Attention-Deficit Hyperactivity Disorder: A Handbook for Diagnosis and Treatment* (3^e éd.) (pp. 184-218). New York: The Guilford Press.
- Barkley, R. A. (2006b). Etiologies. Dans R. A. Barkley (Éd.), *Attention-Deficit Hyperactivity Disorder: A Handbook for Diagnosis and Treatment* (3^e éd.) (pp. 219-247). New York: The Guilford Press.
- Bates, J. E., Maslin, C. A., & Frankel, K. A. (1985). Attachment Security, Mother-child Interaction, and Temperament as Predictors of Behavior-Problem Ratings at Age Three Years. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50(1/2), 167-193.
- Bates, J. E., Pettit, G. S., Dodge, K. A., & Ridge, B. (1998). Interaction of Temperamental Resistance to Control and Restrictive Parenting in the Development of Externalizing Behavior. *Developmental Psychology*, 34(5), 982-995.
- Bates, J. E., & Wasch, T. D. (1994). *Temperament: Individual differences at the interface of biology and behavior*. Washington: American Psychological Association.
- Berndt, T. (1979). Developmental changes in conformity to peers and parents. *Developmental Psychology*, 15, 608-616.
- Berndt, T. J., & Keefe, K. (1995). Friends' Influence on Adolescents' Adjustment to School. *Child Development*, 66(5), 1312-1329.
- Boislard P., M.-A., Poulin, F., Kiesner, J., & Dishion, T. J. (2009). A longitudinal examination of risky sexual behaviors among Canadian and Italian adolescents: Considering individual, parental, and friend characteristics. *International Journal of Behavioral Development*, 33(3), 265-276.

- Boivin, M. (2009). Le tempérament canalise le développement, mais n'est pas une destinée. *Bulletin du CSAJE*, 4(2), 1-2.
- Boxer, P., Guerra, N. G., Huesmann, L. R., & Morales, J. (2005). Proximal Peer-Level Effects of a Small-Group Selected Prevention on Aggression in Elementary School Children: An Investigation of the Peer Contagion Hypothesis. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33(3), 325.
- Brendgen, M., Vitaro, F., & Bubowski, W. M. (1998). Affiliation with Delinquent Friends: Contributions of Parents, Self-Esteem, Delinquent Behavior, and Rejection by Peers. *The Journal of Early Adolescence*, 18(3), 244-265.
- Bru, E. (2006). Factors Associated with Disruptive Behavior in the Classroom. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(1), 23-43.
- Buck, G. H. (1992). Classroom Management and the Disruptive Child. *Music Educators Journal*, 79(3).
- Bullock, L. M., Wilson, M. J., Poirier, M., Tremblay, R., & Freestone, M. (1993). *Échelle d'évaluation des dimensions du comportement: Manuel de l'examinateur*. Loretteville, Québec: Commission scolaire de la Jeune-Lorette.
- Cairns, R. B., Cairns, B. D., Neckerman, H. J., Gest, S. D., & Gariépy, J.-L. (1988). Social Networks and Aggressive Behavior: Peer Support or Peer Rejection? *Developmental Psychology*, 24(6), 815-823.
- Cantwell, D. P. (1996). Attention Deficit Disorder: A review of the past 10 years. *Journal of Amer Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 35(8), 978-987.
- Caspi, A., Henry, B., McGee, R. O., Moffitt, T. E., & Silva, P. A. (1995). Temperamental Origins of child and Adolescent Behavior Problems: From Age Three to Age Fifteen. *Child Development*, 66(1), 55-68.
- Chess, S., & Thomas, A. (1984). *Origins and Evolution of Behavior Disorders - From Infancy to Early Adult Life*. New York: Brunner / Mazel.
- Chouinard, M.-A. (2005, 12 et 13 février 2005). Sans ressources, l'intégration est un fiasco. *Le Devoir*.
- Claes, M. (2003). *L'univers social des adolescents*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Cloutier, R. (1996). *Psychologie de l'adolescence*. (2^e éd.). Boucherville: Gaëtan Morin Éditeur.
- Coleman, M. C., & Webber, J. (2002). *Emotional & Behavioral Disorders: Theory and Practice*. (4^e éd.). Boston: Allyn & Bacon.
- Couture, C., & Nadeau, M.-F. (2006). Les méthodes d'intervention comportementales. Dans L. Massé, N. Desbiens & C. Lanaris (Éds.), *Les troubles du comportement à l'école - Prévention, évaluation et intervention*. Montréal: Gaëtan Morin Éditeur.
- Crosnoe, R., Erickson, K. G., & Dornbusch, S. M. (2002). Protective Functions of Family Relationships and School Factors on the Deviant Behavior of Adolescent Boys and Girls: Reducing the Impact of Risky Friendships. *Youth & Society*, 33(4), 515-544.
- Cullinan, D. (2007). *Students with Emotional and Behavioral Disorders: An introduction for Teachers and Other Helping Professionals*. (2^e éd.). Upper Saddle River: Pearson Education

- Dion-Viens, D. (2009a). Élèves en difficulté dans les classes régulières: non à l'intégration à tout prix. *Le Soleil*.
- Dion-Viens, D. (2009b). Enfants en difficulté en classe régulière: le PQ veut limiter le nombre, l'ADQ veut l'abolir. *Le Soleil*.
- Dishion, T. J., & Andrews, D. W. (1995). Preventing Escalation in Problem Behaviors With High-Risk Young Adolescents: Immediate and 1-Year Outcomes. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 63(4), 538-548.
- Dishion, T. J., Andrews, D. W., & Crosby, L. (1995). Antisocial Boys and Their Friends in Early Adolescence: Relationship Characteristics, Quality, and Interactional Process. *Child Development*, 66(1), 139-151.
- Dishion, T. J., Dodge, K. A., & Lansford, J. E. (2008). Deviant by Design: Risks Associated with Aggregating Deviant Peers into Group Prevention and Treatment Programs. *Prevention Researcher*, 15(1), 8-11.
- Dishion, T. J., Eddy, J. M., Haas, E., Li, F., & Spracklen, K. (1997). Friendships and Violent Behavior During Adolescence. *Social Development*, 6(2), 207-223.
- Dishion, T. J., Mc Cord, J., & Poulin, F. (1999). When Interventions Harm: Peer Groups and Problem Behavior. *American Psychologist*, 54(9), 755-764.
- Dishion, T. J., Nelson, S. E., & Bullock, B. M. (2004). Premature Adolescent Autonomy: Parent Disengagement and Deviant Peer Process in the Amplification of Problem Behavior. *Journal of Adolescence*, 27(5), 515-530.
- Dishion, T. J., Nelson, S. E., Winter, C. E., & Bullock, B. M. (2004). Adolescent Friendship as a Dynamic System: Entropy and Deviance in the Etiology and Course of Male Antisocial Behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32(6), 651.
- Dishion, T. J., Patterson, G. R., & Griesler, P. C. (1994). Peer Adaptation in the Development of Antisocial Behavior: A Confluence Model. Dans L. R. Huersmann (Éd.), *Aggressive Behavior: Current Perspectives* (pp. 61-95). New York: Plenum Press.
- Dishion, T. J., Spracklen, K. M., Andrews, D. W., & Patterson, G. R. (1996). Deviancy Training in Male Adolescent Friendships. *Behavior Therapy*, 27, 373-390.
- Dodge, K. A., Pettit, G. S., & Bates, J. E. (1994). Socialization Mediators of the Relation between Socioeconomic Status and Child Conduct Problems. *Child Development*, 65(2), 649-665.
- Domburgh, L. v., Loeber, R., Bezemer, D., Stallings, R., & Stouthamer-Loeber, M. (2009). Childhood Predictors of Desistance and Level of Persistence in Offending in Early Onset Offenders. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 37(7), 967-980.
- Feldman, R. A. (1992). The St. Louis Experiment: Effective Treatment of Antisocial Youths in Prosocial Peer Groups. Dans J. McCord & R. E. Tremblay (Éds.), *Preventing Antisocial Behavior - Interventions from Birth through Adolescence* (pp. 233-252). New York: The Guilford Press.
- Fergusson, D. M., Vitaro, F., Wanner, B., & Brendgen, M. (2007). Protective and compensatory factors mitigating the influence of deviant friends on delinquent behaviours during early adolescence. *Journal of Adolescence*, 30(2007), 33-50.

- Fontaine, N., & Vitaro, F. (2006). L'utilisation de pairs prosociaux dans les programmes d'intervention auprès des jeunes en difficulté d'adaptation. *Revue de psychoéducation*, 35(1), 11-42.
- Frankel, K. A., & Bates, J. E. (1990). Mother-Toddler Problem Solving: Antecedents in Attachment, Home Behavior, and Temperament. *Child Development*, 61(3), 810-819.
- Frederickson, N., Dunsmuir, S., Lang, J., & Monsen, J. J. (2004). Mainstream-special school inclusion partnerships: pupil, parent and teacher perspectives. *International Journal of Inclusive Education*, 8(1), 37-57.
- FSE. (2008). Balises et limites à l'intégration des élèves HDAA en classe ordinaire, *La dépêche FSE* (Vol. 3).
- Gardner, T. W., Dishion, T. J., & Connell, A. M. (2008). Adolescent Self-Regulation as Resilience: Resistance to Antisocial Behavior within the Deviant Peer Context. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36(2), 273-284.
- Gatti, U., Tremblay, R. E., & Vitaro, F. (2009). Iatrogenic effect of juvenile justice. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50(8), 991-998.
- Gifford-Smith, M., Dodge, K. A., Dishion, T. J., & McCord, J. (2005). Peer Influence in Children and Adolescents: Crossing the Bridge from Developmental to Intervention Science. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33(3), 255.
- Gordon, R. A., Lahey, B. B., Kawai, E., Loeber, R., Stouthamer-Loeber, M., & Farrington, D. P. (2004). Antisocial Behavior and Youth Gang Membership: Selection and Socialization. *Criminology*, 42(1), 55-87.
- Hanish, L. D., Martin, C. L., Fabes, R. A., Leonard, S., & Herzog, M. (2005). Exposure to Externalizing Peers in Early Childhood: Homophily and Peer Contagion Processes. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33(3), 267-281.
- Heath, N., Petrakos, H., Finn, C., & McLean-Heywood, D. (2007). L'intégration des élèves présentant des difficultés affectives et comportementales dans les écoles primaires: un modèle innovateur. Montréal: Fonds Québécois de Recherche sur la Société et la Culture.
- Heinze, H. J., Toro, P. A., & Urberg, K. A. (2004). Antisocial Behavior and Affiliation With Deviant Peers. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33(2), 336-346.
- Hinshaw, S. P., & Zupan, B. A. (1997). Assessment of Antisocial Behavior in Children and Adolescents. Dans D. M. Stoff, J. Breiling & J. D. Maser (Éds.), *Handbook of Antisocial Behavior* (pp. 36-50). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Hirschi, T. (1969). *Causes of Delinquency*. University of California Press.
- Huesmann, L. R., Eron, L. D., Lefkowitz, M. M., & Walder, L. O. (1984). Stability of Aggression Over Time and Generations. *Developmental Psychology*, 20(6), 1120-1134.
- Juvonen, J., & Ho, A. Y. (2008). Social Motives Underlying Antisocial Behavior Across Middle School Grades. *Journal of Youth and Adolescence*, 37, 747-756.
- Kandel, D. B. (1978). Homophily, Selection and Socialization in Adolescent Friendships. *The American Journal of Sociology*, 84(2), 427-436.
- Kaplan, C. A., Thompson, A. E., & Searson, S. M. (1995). Cognitive behaviour therapy in children and adolescents. *Archives of Disease in Childhood*, 73(5), 472-475.

- Kauffman, J. M. (2001). *Characteristics of Emotional and Behavioral Disorders of Children and Youth*. (7^e éd.). Columbus: Merrill Prentice Hall.
- Kellam, S. G., Ling, X., Merisca, R., Brown, C. H., & Ialongo, N. (1998). The effect of the level of aggression in the first grade classroom on the course and malleability of aggressive behavior into middle school. *Development and Psychopathology*, 10, 165-185.
- Knecht, A., Snijders, T. A. B., Baerveldt, C., Steglich, C. E. G., & Raub, W. (2010). Friendship and Delinquency: Selection and Influence Processes in Early Adolescence. *Social Development*, 1-21.
- Lazarsfeld, P. F., & Merton, R. K. (1954). Friendship as a Social Process. Dans M. Berger, T. Abel & C. H. Page (Éds.), *Freedom and Control in Modern Society* (pp. 18-66). Princeton: Van Nostrand.
- Letcher, P., Smart, D., Sanson, A., & Toumbourou, J. W. (2009). Psychological Precursors and Correlates of Differing Internalizing Trajectories from 3 to 15 Years. *Social Development*, 18(3), 618-646.
- Light, J. M., & Dishion, T. J. (2007). Early Adolescent Antisocial Behavior and Peer Rejection: A Dynamic Test of a Developmental Process. *New Directions for Child and Adolescent Development*(118), 77-89.
- Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. Dans P. H. Mussen & E. M. Hetherington (Éds.), *Handbook of child psychology: Vol.4 Socialization, personality and social development* (4^e éd.). New York: Wiley.
- Maertens, F. (2004). Évolution des services éducatifs publics du Québec destinés aux élèves ayant des besoins particuliers. Dans N. Rousseau & S. Bélanger (Éds.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (pp. 21-34). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Mager, W., Milich, R., Harris, M. J., & Howard, A. (2005). Intervention Groups for Adolescents with Conduct Problems: Is Aggregation Harmful or Helpful? *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33(3), 349.
- Massé, L. (2006). Les méthodes d'intervention cognitivo-comportementales. Dans L. Massé, N. Desbiens & C. Lanaris (Éds.), *Les troubles du comportement à l'école: Prévention, évaluation et intervention* (pp. 195-212). Montréal: Gaëtan Morin Éditeur.
- McCord, J. (1992). The Cambridge-Somerville Study: A pioneering Longitudinal Experimental Study of Delinquency Prevention. Dans J. McCord & R. E. Tremblay (Éds.), *Preventing Antisocial Behavior - Interventions from Birth through Adolescence* (pp. 196-206). New York: The Guilford Press.
- McCord, J. (1997). Some Unanticipated Consequences of Summer Camps, *Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development*. Washington, DC.
- MELS. (2004). Indicateurs nationaux des commissions scolaires et données par établissement. Québec: MELS.
- MELS. (2007). L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA). Québec: MELS.

- MELS. (2008). L'effectif scolaire à temps plein et à temps partiel du secteur des jeunes (2003-2004 à 2008-2008) - Élèves en difficultés d'adaptation et d'apprentissage à temps plein et à temps partiel du secteur des jeunes, selon l'ordre d'enseignement, le type de difficulté et le sexe. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- MEQ. (1976). L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec. Rapport du comité provincial de l'enfance inadaptée (COPEX). Québec: Gouvernement du Québec.
- MEQ. (1999). Politique de l'adaptation scolaire. Québec: MEQ.
- Mesman, J., Stoel, R., Bakermans-Kranenburg, M. J., Ijzendoorn, M. H. V., Juffer, F., Koot, H. M., et al. (2009). Predicting Growth Curves of Early Childhood Externalizing Problems: Differential Susceptibility of Children with Difficult Temperament. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 37(5), 625-636.
- Miller, S., Loeber, R., & Hipwell, A. (2009). Peer Deviance, Parenting and Disruptive Behavior Among Young Girls. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 37(2), 139-152.
- Moffitt, T. E. (1993). Adolescence-Limited and Life-Course-Persistent Antisocial Behavior: A Developmental Taxonomy. *Psychological Review*, 100(4), 674-701.
- Monahan, K. C., Cauffman, E., & Steinberg, L. (2009). Affiliation With Antisocial Peers, Susceptibility to Peer Influence, and Antisocial Behavior During the Transition to Adulthood. *Developmental Psychology*, 45(6), 1520-1530.
- Morizot, J., & LeBlanc, M. (2000). Le rôle des pairs dans l'émergence et le développement de la conduite délinquante: une recension critique des écrits. *Revue Canadienne de Psycho-Éducation*, 29(1), 87-117.
- Mrug, S., & Windle, M. (2009a). Bidirectional Influences of Violence Exposure and Adjustment in Early Adolescence: Externalizing Behaviors and School Connectedness. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 37(5), 611-623.
- Mrug, S., & Windle, M. (2009b). Moderators of Negative Peer Influence on Early Adolescent Externalizing Behaviors. *Journal of Early Adolescence*, 29(4), 518-540.
- Nangle, D. W., Erdley, C. A., Carpenter, E. M., & Newman, J. E. (2002). Social skills training as a treatment for aggressive children and adolescents: a developmental-clinical integration. *Aggression and Violent Behavior*, 7, 169-199.
- Northup, J., Broussard, C., Jones, K., George, T., Vollmer, T. R., & Herring, M. (1995). The Differential Effects of Teacher and Peer Attention on the Disruptive Classroom Behavior of Three Children with a Diagnosis of Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 28(2), 227-228.
- Northup, J., Jones, K., Broussard, C., DiGiovanni, G., Herring, M., Fusilier, I., et al. (1997). A preliminary analysis of interactive effects between common classroom contingencies and methylphenidate. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 30(1), 121-125.
- O'Mahony, P. (2005). Juvenile Delinquency and Emotional and Behavioral Difficulties in Education. Dans P. Clough, P. Garner, J. T. Pardeck & F. Yuen

- (Éds.), *Handbook of Emotional & Behavioral Difficulties* (pp. 167-182). London: Sage Publications.
- Palkhivala, A. (2009). Séquence développementale du tempérament à la petite enfance et les sources des différences individuelles. *Bulletin du CSAJE*, 4(2), 5-6.
- Patterson, G. R. (1982). *Coercive family process: A social learning approach (Vol.3)*. Eugene, Oregon: Castalia.
- Patterson, G. R., DeBaryshe, B. D., & Ramsey, E. (1989). A Developmental Perspective on Antisocial Behavior. *American Psychologist*, 44(2), 329-335.
- Patterson, G. R., Reid, J. B., & Dishion, T. J. (1992). *Antisocial boys: A social interactional approach*. Eugene: Castalia.
- Patterson, G. R., Reid, J. B., Jones, R. R., & Conger, R. E. (1975). *A social learning approach to family intervention: Families with Aggressive Children (Vol.1)*. Eugene, Oregon: Castalia Publishing Company.
- Perreault, F. (2007, 29 juin 2007). Intégration scolaire des élèves en difficulté - Replaçons le débat dans sa juste perspective. *Le Devoir*.
- Piehler, T. F., & Dishion, T. J. (2007). Interpersonal Dynamics within Adolescent Friendships: Dyadic Mutuality, Deviant Talk, and Patterns of Antisocial Behavior. *Child Development*, 78(5), 1611-1624.
- Poliquin-Verville, H., & Royer, É. (1992). *École et comportement - Les troubles du comportement: état des connaissances et perspectives d'intervention*. Québec: Ministère de l'Éducation du Québec
- Poulin, F., Dishion, T. J., & Burraston, B. (2001). 3-Year Iatrogenic Effects Associated With Aggregating High-Risk Adolescents in Cognitive-Behavioral Preventive Interventions. *Applied Developmental Science*, 5(4), 214-224.
- Radio-Canada. (2004). *Intégration scolaire: les parents de l'école Saint-Yves poursuivent leur boycottage*. Récupéré le 30 septembre 2009 de <http://www.radio-canada.ca/regions/est-quebec/nouvelles/200412/15/001-trisomique-discorde.asp>
- Radio-Canada. (2005). *Réussite du projet d'intégration scolaire à l'école Saint-Yves*. Récupéré le 30 septembre 2009 de <http://www.radio-canada.ca/regions/est-quebec/nouvelles/200502/16/010-integration-saint-yves.asp>
- Radio-Canada. (2007). *La difficile intégration des enfants en difficulté*. Récupéré le 25 septembre 2009 de <http://www.radio-canada.ca/radio/maisonneuve/14062007/88829.shtml>
- Radio-Canada. (2009). *Les enfants handicapés à l'école ordinaire*. Récupéré le 3 octobre 2009 de <http://www.radio-canada.ca/radio/maisonneuve/24092009/125726.shtml>
- Rousseau, N., Dionne, C., Vézina, C., & Drouin, C. (2009). L'intégration scolaire d'enfants ayant une incapacité: perception des parents québécois. *Revue Canadienne de l'Éducation*, 32(1), 34-59.
- Rutter, M. (1997). Antisocial Behavior: Developmental Psychopathology Perspectives. Dans D. M. Stoff, J. Breiling & J. D. Maser (Éds.), *Handbook of Antisocial Behavior* (pp. 115-124). New York: John Wiley & Sons, Inc.

- Seevers, R. L., & Jones-Blank, M. (2008). Exploring the Effects of Social Skills Training on Social Skill Development on Student Behavior. *National Forum of Special Education Journal*, 19(1), 1-7.
- Selfhout, M. H. W., Branje, S. J. T., & Meeus, W. H. J. (2007). The Development of Delinquency and Perceived Friendship Quality in Adolescent Best Friendship Dyads. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36, 471-485.
- Sharpe, T., & Koperwas, J. (2003). *Behavior and Sequential Analyses: Principles and Practice*. Thousand Oaks: Sage Publication.
- Shaw, D. S., & Bell, R. Q. (1993). Developmental Theories of Parental Contributors to Antisocial Behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 21(5), 493-518.
- Shores, R. E., Jack, S. L., Gunter, P. L., Ellis, D. N., DeBriere, T. J., & Wehby, J. H. (1993). Classroom Interactions of Children with Behavior Disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 1(1), 27-39.
- Simons, R. L., Wu, C.-I., Conger, R. D., & Lorenz, F. O. (1994). Two Routes to Delinquency: Differences Between Early and Late Starters in the Impact of Parenting and Deviant Peers. *Criminology*, 32(2), 247-275.
- Slavin, R. E., & Madden, N. A. (1987). Effective Classroom Programs For Students at Risk, *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. Washington, DC.
- Snyder, J., Horsch, E., & Childs, J. (1997). Peer Relationships of Young Children: Affiliative Choices and the Shaping of Aggressive Behavior. *Journal of Clinical Child Psychology*, 26(2), 145-156.
- Snyder, J., Schrepferman, L., McEachern, A., Barner, S., Johnson, K., & Provines, J. (2008). Peer Deviancy Training and Peer Coercion: Dual Processes Associated with Early-Onset Conduct Problems. *Child Development*, 79(2), 252-268.
- Snyder, J., Schrepferman, L., Oeser, J., Patterson, G., Stoolmiller, M., Johnson, K., et al. (2005). Deviancy training and association with deviant peers in young children: Occurrence and contribution to early-onset conduct problems. *Development and Psychopathology*, 17(02), 397-413.
- Snyder, J., West, L., Stockemer, V., Gibbons, S., & Almquist-Parks, L. (1996). A Social Learning Model of Peer Choice in the Natural Environment. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 17, 215-237.
- Solomon, R. W., & Wahler, R. G. (1973). Peer Reinforcement Control of Classroom Problem Behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 6(1), 49-56.
- Sprinthall, N. A., & Collins, W. A. (1984). *Adolescent Psychology: A Developmental View*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Co.
- Stoff, D. M., Breiling, J., & Maser, J. D. (1997). *Handbook of Antisocial Behavior*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Susman, E. J., & Rogol, A. (2004). Puberty and Psychological Development. Dans R. M. Lerner & L. Steinberg (Éds.), *Handbook of Adolescence Psychology* (2^e éd.) (pp. 15-44). Hoboken: John Wiley & Sons, Inc.
- Sutherland, E. H., Cressey, D. R., & Luckenbill, D. F. (1992). *Principles of Criminology*. (11^e éd.). Dix Hills: General Hall.
- Thomas, A., & Chess, S. (1977). *Temperament and development*. New York: Brunner / Mazel

- Thomas, A., Chess, S., & Birch, H. G. (1968). *Temperament and behavior disorders in children*. New York: New York University Press.
- Thornberry, T. P., & Krohn, M. D. (1997). Peers, Drug Use, and Delinquency. Dans D. M. Stoff, J. Breiling & J. D. Maser (Éds.), *Handbook of Antisocial Behavior* (pp. 218-233). New York: John Wiley & Sons.
- Tiano, J. (2010). Teacher-Child Interaction Therapy for Preschool Classrooms. Dans C. B. McNeil & T. L. Hembree-Kigin (Éds.), *Parent-Child Interaction Therapy* (2^e éd.) (pp. 385-391). New York: Springer.
- Tiano, J. D., & McNeil, C. B. (2006). Training Head Start Teachers in Behavior Management Using Parent-Child Interaction Therapy: A Preliminary Investigation. *Journal of Early and Intensive Behavior Intervention*, 3(2), 220-233.
- Trentacosta, C. J., Hyde, L. W., Shaw, D. S., Dishion, T. J., Gardner, F., & Wilson, M. (2008). The Relations among Cumulative Risk, Parenting, and Behavior Problems during Early Childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(11), 1211-1219.
- Trépanier, N. (2003). *L'intégration scolaire des élèves en difficultés: une typologie de modèles de service*. Montréal: Éditions Nouvelles.
- Trépanier, N., & Dessureault, D. (2006). Les principes et le cadre d'intervention auprès des élèves ayant des difficultés de comportement. Dans L. Massé, N. Desbiens & C. Lanaris (Éds.), *Les troubles du comportement à l'école - Prévention, évaluation et intervention* (pp. 85-102). Montréal: Gaëtan Morin Éditeur.
- Trudel, L., Simard, C., & Vonarx, N. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement exploratoire? *Recherches qualitatives, Hors Série*(5), 38-45.
- Uekermann, J., Kraemer, M., Abdel-Hamid, M., Schimmelmann, B. G., Hebebrand, J., Daum, I., et al. (2010). Social cognition in attention-deficit hyperactivity disorder (ADHD). *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 34, 734-743.
- Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.
- Vienneau, R. (1992). *Attitudes et croyances des enseignants-es du Nouveau-Brunswick face à l'intégration scolaire des élèves en difficulté*. Université de Montréal.
- Walker, H. M., & Severson, H. H. (1994). *Systematic screening for behavior disorders*. Longmont, Co: Sopris West.
- Warr, M. (1993). Parents, Peers, and Delinquency. *Social Forces*, 72(1), 247-264.
- Warren, K., Schoppelrey, S., Moberg, D. P., & McDonald, M. (2005). A Model of Contagion through Competition in the Aggressive Behaviors of Elementary School Students. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33(3), 283.
- Webster-Stratton, C., & Reid, M. J. (2007). Incredible years parents and teachers training series: A head start partnership to promote social competence and prevent conduct problems. Dans P. H. Tolan, J. Szapocznik & S. Sambrano (Éds.), *Preventing youth substance abuse: Science-based programs for children and adolescents* (pp. 67-88). Washington, DC: American Psychological Association.

- Webster-Stratton, C. H., & Reid, M. J. (2010). The Incredible Years Program for Children from Infancy to Pre-Adolescence: Prevention and Treatment of Behavior Problems. Dans R. Murrihy, A. Kidman & T. Ollendick (Éds.), *Clinical Handbook of Assessing and Treating Conduct Problems in Youth* (pp. 117-138). New York: Springer
- Wolman, B. B. (1998). *Adolescence: Biological and Psychosocial Perspectives*. Westport, Connecticut: Greenwood Press.
- Wright, B. R. E., Caspi, A., Moffitt, T. E., & Silva, P. A. (1999). Low Self-Control, social Bonds, and Crime: Social Causation, Social Selection, or Both? *Criminology*, 37(3), 479-514.

Annexe A

Items de la Grille d'Observation

1. Description physique des sujets par l'observateur

Préciser les traits physiques (la couleur des cheveux) et la tenue vestimentaire (la couleur du chandail et du pantalon) pour chaque enfant visible lors de l'atelier et pour lequel un code lui est attribué (ex : G1, F4).

2. Temps

Les périodes sont définies en termes de minutes. L'observateur doit donc mentionner l'intervalle de temps pour chaque période (ex : 1-2 = intervalle entre la 1^e et la 2^e minute). De plus, l'observateur doit mentionner le temps précis à l'intérieur d'une période où un comportement apparaît et où un comportement s'arrête au cours de la même période

3. Climat du groupe

Le climat est défini comme calme s'il y a absence d'agitation ou de désorganisation manifeste de la part des enfants. Dans certaines circonstances bien spécifiques comme lorsqu'un intervenant demande au groupe de se lever pour former des sous-groupes, les enfants peuvent faire du bruit ou placoter entre eux sans pour autant désorganiser l'activité. Le climat est défini comme agité lorsqu'il y a présence de turbulence, de désordre, de dérangement ou d'impulsions diverses de la part des enfants.

4. Sexe de l'enfant

Préciser le sexe de l'enfant qui émet un comportement et identifier chaque enfant du groupe en ajoutant le chiffre correspondant à la description physique à côté de la lettre G (garçon) ou F (pour fille). Le code d'identification des enfants doit rester le même tout au long de chacune des activités.

5. Attention/inattention de l'enfant

Centré sur la tâche : Un enfant centré sur la tâche porte attention à l'activité qui est en cours, participe lorsqu'on lui demande et fait donc ce qui lui est demandé.

Non centré sur la tâche (inattentif) : Un enfant inattentif ne porte pas attention à l'activité en cours. Il est perdu dans ses pensées, il semble être dans la lune, il garde le silence, il gesticule parfois seul à sa place, etc. Son comportement ne perturbe pas l'activité.

Non centré sur la tâche (isolé) : Un enfant isolé ne porte pas attention à l'activité en cours en étant

physiquement en retrait du groupe de son propre gré (ex : boudier).

Non centré sur la tâche (perturbateur) : Un enfant perturbateur ne porte pas attention à l'activité en cours en faisant preuve d'un comportement physique ou verbal qui perturbe l'activité (ex : parler avec un camarade, siffler, fredonner, émettre des sons bizarres, pleurer, regarder de travers, communication gestuelle de la tête, de la main etc.

6. Type de comportement déclencheur

Les comportements prosociaux : Les conduites prosociales réfèrent à toute action qui aide ou procure un bénéfice à une autre personne. Elles comprennent des comportements tels que l'affect positif envers une autre personne, la coopération, l'aide, le partage, etc. Ainsi, on retrouve les actions suivantes dans cette catégorie : *être d'accord, émettre des vocalisations positives, féliciter, encourager, signaler l'approbation ou l'encouragement par un clin d'œil, faire un signe de la tête, de la main, par un sourire, se déplacer intentionnellement dans le but de témoigner de la sympathie, caresser, tenir le bras, prendre la main.*

Les comportements antisociaux : Les comportements antisociaux expriment clairement un rapport de force ou de dominance. Ces actions peuvent être verbales ou non verbales mais leur contenu est toujours nettement négatif (insulte, menace, opposition, refus d'agir, agressivité instrumentale, physique etc.). Ainsi, quatre grandes dimensions composent cette catégorie :

- *Perturbateur : se déplacer, déranger le groupe en riant, parler, siffler, émettre des sons bizarres.*
- *Agressivité verbale : insulter, hurler, défier, dénier fautes et responsabilités, s'entêter, dire des mots blessants, se disputer, se moquer, tourmenter, formuler des sarcasmes racistes, humilier, être impoli.*
- *Agressivité verbale avec intimidation: menacer, menacer de faire des blessures corporelles, se déplacer intentionnellement dans le but de témoigner du mécontentement.*
- *Agressivité physique : pousser, secouer, bousculer, cracher, donner un coup de pied, frapper, lancer des objets, dégrader ses effets personnels ou ceux d'autrui, s'automutiler, se bagarrer.*

7. Cible du comportement

Le comportement initial peut être émis en direction de l'intervenant (I), d'un pair (P) ou du groupe (G).

8. Réponses face au comportement déclencheur

Le comportement initial peut entraîner une réponse d'un pair (P) ou du groupe (G). La notion de groupe fait référence à la réponse de plus d'un enfant. Ceux-ci peuvent ignorer ou renforcer le comportement initial en manifestant :

- **un affect positif (A+) :** sourire, contact physique, renforcement physique ou visuel (clin d'œil).
 - **un affect négatif (A-) :** soupir, renforcement physique ou visuel
 - **un renforcement verbal positif (RV+) :** bravo, remarque positive.
-

- **un renforcement verbal négatif (RV-)** : remarque négative.

9. Types d'intervention de l'intervenant face au comportement

Le comportement initial peut entraîner une intervention de l'intervenant.

Le Renforcement Verbal (RV): positif ou négatif ex : bravo, tu es sur la bonne voie, remarques positives.

Le Renforcement Non verbal (RNV): signe du pouce, signe de la tête.

Le Rappel des règles (RR) : Répétition verbale des règles à suivre

Les Trois Avertissements (TAv)

Le Temps d'arrêt (Tar) : recadrage des enfants, les recentrer sur la tâche.

L'Ignorance intentionnelle (II) : l'éducateur ignore volontairement certains comportements dérangeants dans l'espoir de les voir disparaître par eux-mêmes.

L'Intervention par signe (IS) : intervention explicite ou implicite, non verbale, pour rappeler au sujet les normes de comportement à respecter; ça peut être un code verbal ou non verbal qui a fait l'objet d'une entente entre l'éducateur et l'enfant.

La Proximité et le toucher (P et T) : l'éducateur se place près du sujet et manifeste à l'occasion son soutien en le touchant, afin que le sujet sente le soutien par le contact et la présence physique.

L'Aide Opportune (AO) : L'éducateur intervient pour aider le sujet à réaliser sa tâche avant que ce dernier éprouve une difficulté susceptible de provoquer son retrait de l'activité en cours.

La Reformulation (R): L'éducateur interprète dans ses propres mots ce que le sujet tente de communiquer, par ses paroles, ses gestes ou sa conduite.

L'Appel Direct (AD) : L'éducateur demande au sujet de cesser un comportement, au nom d'une réalité dont le sujet, à sa façon d'agir, n'apparaît pas conscient.

Le Retrait (Ret): Retirer l'enfant du groupe pour une courte période, afin de l'éloigner de la zone de conflit.

Le Contrat (C): établir sur papier les bases de l'entente que les deux parties s'acceptent et s'engagent à respecter (signez) ou contrat verbal (entente).

Changer d'Activité (CA) ou adapter le milieu.

Autres interventions (X) : Si l'intervention est non décrite ci-dessus. À ce moment-là, à préciser.

ANNEXE B : Exemple de grille de codage

[illegible]